

**Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [Hrsg.]  
Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin**

*Bonn : BLK 2001, 832 S. - (Materialien des Forum Bildung; 3)*



Quellenangabe/ Reference:

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [Hrsg.]: Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn : BLK 2001, 832 S. - (Materialien des Forum Bildung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-11069 - DOI: 10.25656/01:1106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-11069>

<https://doi.org/10.25656/01:1106>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Erster Kongress  
des Forum Bildung  
am 14. und 15. Juli 2000  
in Berlin**



---

## Vorwort



Es gibt eine neue Bildungsdebatte in Deutschland, und nicht nur in Deutschland, sondern weltweit. Auslöser ist die Erkenntnis, dass Wissen das Wichtigste ist, was ein Mensch, was eine Gesellschaft besitzen kann. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und die beste Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit. Bildung ermöglicht die Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben und Bildung bietet Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt.

Unter dem Motto "Wissen schafft Zukunft" haben auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung Politiker, Wissenschaftler und Praktiker darüber diskutiert, wie das Bildungssystem den großen Herausforderungen an Bildung gerecht werden kann,

- das Wissen und die Kompetenz zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden und gleichzeitig
- soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen zu verhindern und bestehende Ausgrenzung zurückzudrängen.

Sie haben übereinstimmend die Notwendigkeit einer tief greifenden Bildungsreform unterstrichen.

Im Mittelpunkt dieses Kongresses standen die beiden ersten Themenschwerpunkte des Forum Bildung "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" und "Förderung von Chancengleichheit". Die weiteren Themenschwerpunkte werden auf künftigen Veranstaltungen des Forum Bildung vertieft.

---

In 13 Arbeitsgruppen fand ein lebendiger Austausch von Wissenschaft und Praxis statt, der wertvolle Anregungen für die weitere Arbeit des Forum Bildung und darüber hinaus für wichtige Fragen einer neuen Bildungsreform gegeben hat. Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihre engagierte Mitarbeit.

Mit dieser Dokumentation möchten wir die Anregungen, Ideen und Anstöße des Kongresses in eine breite öffentliche Debatte einbringen. Bildungsreform kann nur erfolgreich sein, wenn die Herausforderungen an Bildung öffentlich diskutiert werden.



**Edelgard Bulmahn**  
Bundesministerin  
für Bildung und Forschung



**Hans Zehetmair**  
Bayerischer Staatsminister  
für Wissenschaft, Forschung  
und Kunst

---

Edelgard Bulmahn  
Bundesministerin für Bildung und Forschung



## Wissen schafft Zukunft

Sehr geehrter Herr Bundespräsident,  
meine Herren und Damen,

I.

Es gibt eine neue Bildungsdebatte bei uns in Deutschland – und nicht nur in Deutschland, sondern weltweit.

Auslöser ist die Erkenntnis, dass Wissen das Wichtigste ist, was ein Mensch, was eine Gesellschaft besitzen kann. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und die beste Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit. Bildung ermöglicht die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben und Bildung bietet zugleich Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt.

**“Wissen schafft Zukunft”** heißt daher das Motto dieses Kongresses. Mit dem Forum Bildung wollen wir dazu einen Beitrag leisten.

Nach einer Phase spannender und intensiver Diskussionen tritt heute das Forum erstmals an eine breite Fachöffentlichkeit. Ich danke **Johannes Rau**, dass er dies zum Anlass für seine Grundsatzrede zur Bildungspolitik genommen hat. Er unterstreicht damit die große Bedeutung, die dieses **“Bündnis für Bildung”** für eine neue Bildungsreform in Deutschland hat.

Ich danke allen, die sich mit vielen Initiativen und Anregungen an der Arbeit beteiligt haben und an der Gestaltung dieses Kongresses mitwirken. Besonders begrüße ich unsere **Gastreferenten aus Dänemark und der Schweiz**, die uns den **“Blick über den Tellerrand”** ermöglichen und von deren Erfahrungen wir sicher viel lernen können.

Ich danke auch dem **Land Berlin**, das uns mit seinem Roten Rathaus einen eindrucksvollen Tagungsort zur Verfügung gestellt und mitgeholfen hat, diesen Kongress auszurichten. Wir haben im Forum Bildung von Anfang an betont, wie wichtig es für unsere Arbeit ist, aus guten Beispielen zu lernen. Deshalb freue ich mich darüber, dass wir in den Arbeitsgruppen des Kongresses und in einer eindrucksvollen kleinen Messe hier vor diesem Saal viele von ihnen vorstellen können.

## II.

Wenn wir die Zukunft bewältigen wollen, meine Herren und Damen, dann müssen wir zunächst Klarheit über die **Bildungs- und Qualifikationsziele** von morgen haben. Unser Bildungssystem genießt zu Recht international einen hervorragenden Ruf. - Einen Ruf, um den uns viele andere Länder beneiden. Es muss deshalb endlich damit aufgehört werden, den Bildungsstandort Deutschland schlecht zu reden. Es gibt aber auch viele Dinge bei uns, die im Argen liegen und dringend verbessert werden müssen, damit unser Bildungssystem auch in Zukunft noch zeitgemäß ist.

Die Anforderungen werden heute immer höher. **Neue und andere Qualifikationen sind gefragt:** Fachkenntnisse verbunden mit sozialer Kompetenz, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit zu selbständigem, lebenslangem Lernen und Medienkompetenz sind der Schlüssel zur Zukunft.

- Wir müssen unser **Bildungssystem insgesamt leistungsfähiger** machen, indem wir es effektiver organisieren und unseren Bildungseinrichtungen mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit geben.
- Wir müssen die **Voraussetzungen für individuelle Leistungen verbessern**, damit Kreativität und Eigenverantwortung gefordert und gefördert werden, damit Chancengleichheit gesichert und das Recht auf bestmögliche Bildung verwirklicht wird.
- Und wir müssen - auch bei höheren Qualifikationsanforderungen - möglichst **alle Menschen auf dem Bildungsweg mitnehmen und niemanden zurücklassen**. Auch diejenigen, die unter ungünstigen materiellen, sozialen oder kulturellen Bedingungen an den Start gehen, müssen ans Ziel kommen.

Auch dazu erwarte ich Anstöße von diesem Kongress. Gleiche Bildungschancen bedeutet heute auch: gleicher Zugang zu den Neuen Medien. Wir dürfen nicht zulassen, dass manchen Jugendlichen der Weg in zukunftssträchtige Berufe verschlossen bleibt, nur weil sie den Umgang mit den Neuen Medien nicht gelernt haben oder weil ihnen die finanziellen Mittel für Hard- und Software oder den Internet-Zugang fehlen.

Wenn ich mir die Bildungseinrichtungen der Zukunft vorstelle, dann spielen Lehr- und Lernsoftware dort die gleiche Rolle wie heute Schulbücher oder die Wandtafel. Die Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Computern und Internetzugängen ist daher nur ein erster Schritt.

Bei aller Befürwortung der neuen IT-Techniken dürfen wir nicht aus den Augen verlieren, dass die Grundlage für verantwortliches Handeln immer die Verknüpfung von Daten und Informationen mit Wissen und Wertmaßstäben ist. Dies ist eine individuelle Leistung. Die Befähigung dazu ist eine Aufgabe, die dem Bildungssystem kein Computer abnehmen kann.

Ich finde es in diesem Zusammenhang auch bedenklich, wenn unsere Schüler zu einem zu frühen Zeitpunkt gezwungen werden, sich für oder gegen ein Fach zu entscheiden. Die vermeintlich schwereren naturwissenschaftlichen und technischen Fächer bleiben dabei zu oft auf der Strecke. Die aktuelle Diskussion über die "Greencard" und den Fachkräftemangel in Deutschland zeigt deutlich, dass wir solche Weichenstellungen später nur mit großen Kraftanstrengungen ausgleichen können.

Wir müssen uns heute bewusst machen, dass die Zeiten, in denen wir glaubten, ausgelernt zu haben, endgültig vorbei sind. Wir alle müssen bereit sein, ständig dazulernen – privat und beruflich, selbstorganisiert und unter Nutzung bestehender Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Qualifikationsanforderungen haben immer kürzere Halbwertszeiten und wer sich nicht darauf einstellen kann oder will, der wird das Nachsehen haben.

Lebenslanges Lernen, Medienkompetenz gepaart mit Fremdsprachenkenntnissen, Auslandsaufenthalte und die damit verbundene interkulturelle Kompetenz sind das Rüstzeug für das Leben und Arbeiten im Informationszeitalter, - in dem wir alle einander sehr viel näher gerückt sind.

### III.

Dies, meine Herren und Damen, muss der **Rahmen einer neuen Bildungsreform** sein. Das “Forum für Bildung” hat angesichts dieser Herausforderungen eine doppelte Aufgabe, nämlich

- bis Ende des kommenden Jahres Empfehlungen für die Sicherung der Qualität und die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens zu erarbeiten
- und eine breite öffentliche Debatte zur Bildungsreform in Deutschland anzustoßen.

Dieses “**Bündnis für Bildung**” ist eine große Chance, seit langer Zeit zum ersten Mal über Zuständigkeitsgrenzen hinweg gemeinsam mit den Sozialpartnern, der Wissenschaft und den Betroffenen selbst darüber zu diskutieren, wie unser Bildungssystem morgen aussehen soll.

Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um eine neue Bildungsoffensive zu starten - eine Bildungsoffensive, die Deutschland dringend braucht. Denn: Wissen schafft Zukunft.

Von diesem Kongress erwarte ich wichtige Beiträge dazu. Alle, die an Bildung interessiert sind und Bildung mitgestalten wollen, lade ich ein, sich an dieser Debatte zu beteiligen.



---

Gabriele Schöttler  
Senatorin für Arbeit, Soziales und Frauen  
des Landes Berlin



## Grußwort

Sehr geehrter Herr Bundespräsident,  
sehr geehrte Frau Bundesministerin Bulmahn,  
sehr geehrter Herr Bürgermeister Böger,  
meine sehr geehrten Damen und Herren,

zum 1. Kongress des Forums Bildung begrüße ich Sie hier in Berlin recht herzlich. Es freut mich besonders und macht mich auch ein wenig stolz, dass Berlin der Veranstaltungsort für diesen Kongress ist. Dies ist auch Bekräftigung und Anerkennung für die Anstrengungen, die hier in dieser Stadt - an einer Schnittstelle zwischen Ost und West - in den letzten 10 Jahren bei der Zusammenführung unterschiedlicher Bildungssysteme geleistet wurde. Dafür möchte ich mich bei den Veranstaltern herzlich bedanken.

Meinen besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle natürlich auch all denen aussprechen, die hier im Hintergrund seit Wochen hart gearbeitet haben, um diesen Kongress möglich zu machen. Ich hoffe, dass die Veranstaltung erfolgreich verläuft und Sie dadurch für die Mühe, die Sie sich gemacht haben, ein wenig entschädigt werden.

Meine Damen und Herren,

wir sind uns sicher alle darin einig, wenn ich sage, dass die Zukunft unserer gesellschaftlichen Entwicklung eng mit den Perspektiven der Bildung und des Kompetenzerwerbs verbunden ist. Wir wissen auch, dass Bildung in der heutigen Zeit stärker auf unüberschaubare Verhältnisse vorbereiten muss als in einer stark gegliederten, stationären Gesellschaft. *Wie kann dies geleistet werden? Wie muss eine moderne zeitgemäße Bildung für junge Menschen*

*aussehen*, die ins Kalkül zieht, dass es für die wenigsten den lebenslangen Beruf gibt? Diese Frage nach dem Wie treibt mich um und ich hoffe, der Kongress und auch das Forum Bildung geben uns Politikerinnen und Politikern hierauf umsetzbare Antworten.

Ganz eigennützig möchte ich hier ein Problem, eine Aufgabe nennen, die manchen unter Ihnen vielleicht ketzerisch vorkommen mag; anderen aber auch zeitgemäß erscheint. Es geht um das Lernen im Alltag und das Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen und der Zertifizierung. Ich weiß, wie wichtig zertifizierte Formen des Lernen sind, wo immer ausgefeiltere Bewerbungsunterlagen gefordert werden. Zertifizierung ist auch für Jugendliche wichtig, die sich mit einem Berufseinstieg schwer tun. Wir arbeiten in Berlin in einem großangelegten Projekt daran, für junge Menschen Zertifizierungen bei modularisierten Bildungsgängen zu bekommen und dies geschieht überall in der Bundesrepublik. Denn was wir schwarz auf weiß besitzen, dass können wir jeder Zeit vorzeigen. Und deswegen denken wir Bildungspolitiker immer noch vorrangig in Formen zertifizierbaren Lernens. Dieser Glaube an Abschlüsse und Zeugnisse hängt auch mit unserem Sicherheitsdenken zusammen, mit dem wir aufgewachsen sind.

In meinen Gesprächen mit jungen Menschen erfahre ich oft, dass die jungen Leute viel weniger als meine Generation ihre Sicherheit aus vorgeschriebenen und zugewiesenen Bildungs-Kästchen- und Ausbildungswegen und Institutionen und Anspruchdenken an berufliche Sicherheit herleiten können. Sie wissen die Zukunft ist unsicher. Darum experimentieren sie und leben mehr im Hier und Jetzt. Der östliche Teil der Bundesrepublik ist vor zehn Jahren in diese Ungewissheit quasi von heute auf morgen gestoßen worden. Wie schnell sozusagen über Nacht scheinbar festgefügte Berufsbilder, Arbeitsplatzsicherheit und lebenslang verbriefte Rechte auf Betriebszugehörigkeit und Bildungsgänge sich in Nichts auflösen können, das haben die Osis unter uns in den Jahren nach 1989 erfahren. Flexibilität, positive Einstellung zu Veränderung und neuen Anforderungen mussten wir sehr schnell üben und es half nichts zu sagen: Ich hätte es aber gerne anders.

Die Fähigkeit, sich ganz schnell auf neue Anforderungen erfolgreich einzustellen musste sozusagen in einem Crashkurs im Alltag geübt werden. Und die Lernerfolge waren überlebenswichtig.

Ich wünsche niemandem so einen Crashkurs.

Aber das Lernen im Alltag ernst nehmen für den Einstieg und Umstieg in berufliche Tätigkeit, das ist mein Fazit aus dieser damaligen Umbruchzeit. Und ich frage mich seit der Wende, *wie können die Barrieren zwischen dem Lernen im Alltag und dem Lernen in Bildungsinstitutionen überwunden werden?* Es gibt hier in dem Programm auch vielversprechende Ansätze dazu.

Meines Erachtens ist es vor dem Hintergrund einer für die Jugendlichen undeutlichen Berufswelt und Lebensperspektive wichtig, dass wir ihr Können aktivieren, das sie sich spielerisch im Sport, mit dem Computer und Internetbereich und in schulischen und außerschulischen Wettbewerben erworben haben. Wenn wir diese eigenständigen Bildungsaktivitäten stützen und ernst nehmen, dann haben wir schon viel dafür getan, dass die Grundlagen für lebenslanges Lernen, nämlich Neugierde, Spontanität, Engagement, Initiative und eine 100-prozentige Vertiefung in eine Arbeit oder in ein Spiel, gelegt werden.

Wenn wir ehrlich sind, so müssen wir Erwachsenen selbstkritisch sagen: Es wäre schon viel gewonnen, wenn unsere Bildungseinrichtungen und unsere Betriebe, diese Eigenschaften dem jungen Menschen nicht austreiben. Und wenn wir unsere Bewertungs- und Prüfungs-Instrumentarien auf die Begleitung und Rückmeldung solcher unordentlichen Lernprozesse auch auslegen könnten.

Das ist für mich Teil der Verantwortung, die wir als Erwachsene und mit Bildung befassten Experten und Politikerinnen wahrzunehmen haben. Anders gesagt: Wir, Gesellschaft, Politik und natürlich auch die Wirtschaft haben sehr wohl die *Verantwortung dafür zu tragen*, den jungen Menschen eine Verankerung im Berufsleben zu garantieren.

Diese Herausforderung ergibt sich zwangsläufig aus der neuen Unübersichtlichkeit und Flexibilität in der Wirtschafts- und Berufsentwicklung, von der ich eingangs sprach. **Soziale Verankerung und Verstärkung der Orientierungsfähigkeit** sind also Zukunftsaufgaben, denen sich auch die Politik, aber eben nicht nur sie, stellen muss. Es geht mir um die Bildung von Verantwortungsgemeinschaften, die diese Zukunftsaufgaben meistern.

Zukunft beginnt mit Ausbildung. Deshalb ist und bleibt es eine zentrale Herausforderung, allen Jugendlichen, die ausbildungswillig und –fähig sind, auch eine Ausbildung zu ermöglichen. Hier hat das JUMP Programm der Bundesregierung Hervorragendes geleistet, um Tausenden von Jugendlichen den Einstieg in die Berufswelt zu ermöglichen. Auch dies und gerade dies muss auf einem solchen Kongress hervorgehoben werden.

Lassen Sie mich abschließend mit einem alten chinesischen Sprichwort sagen, worum es immer wieder geht:

“Wer einem Manne einen Fisch schenkt, gibt ihm für einen Tag zu essen.  
Wer ihn das Fischen lehrt, gibt ihm ein Leben lang zu essen.”

In diesem Sinne wünsche ich uns allen einen intensiven Austausch auf dem Kongress und dem Forum Bildung viel Erfolg bei seiner weiteren Arbeit.

**Rede**  
**von Bundespräsident Johannes Rau**  
**auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung**  
**am 14. Juli 2000 in Berlin**

*Bundespräsidialamt*

Berlin, den 12. Juli 2000

## I.

Deutschland hat den dritthöchsten Ausbildungsstand der Welt: 84% unserer Bürgerinnen und Bürger haben Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.

In den vergangenen zehn Jahren haben wir in Deutschland zwei Bildungssysteme insgesamt sehr erfolgreich zusammengeführt.

Wir haben engagierte Lehrerinnen und Lehrer. Wir haben kompetente Ausbilderinnen und Ausbilder. Und wir haben eine lernbereite, motivierte Jugend.

Trotzdem sind Begriffe wie "Bildungsreform" und "Bildungsoffensive" in aller Munde. Gelegentlich habe ich den Eindruck, manche wollten das Rad neu erfinden. Das brauchen wir nicht. Ich glaube aber, dass wir Reformen brauchen, Reformen, die viel tiefer gehen müssen, als mancher das vermutet.

Ich will das mit einigen Zahlen deutlich machen:

- Trotz hoher Arbeitslosigkeit können viele Unternehmen nicht genug hoch qualifizierte Arbeitskräfte finden. 20.000 Computerexperten sollen aus dem Ausland nach Deutschland geholt werden.
- Obwohl sich die Abiturientenquote seit Anfang der siebziger Jahre mehr als verdoppelt hat, hat sich die Quote der Universitätsabschlüsse so gut wie nicht verändert.
- Obwohl inzwischen mehr junge Frauen als junge Männer die Schule mit dem Abitur abschließen und mehr Frauen an den Hochschulen und Universitäten studieren, sind sie in Führungspositionen weiter deutlich in der Minderheit.
- 25,8 % aller Ungelernten sind arbeitslos, aber nur 2,6 % der Fachhochschulabsolventen. Das Angebot an regulären Arbeitsplätzen für Un- und Angelernte wird aber aller Voraussicht nach weiter dramatisch zurückgehen. Prognosen beziffern diesen Verlust auf 2,5 Millionen Arbeitsplätze.
- Immer noch verlassen 9 % aller Jungen und Mädchen die Schule ohne Abschluss. Fast 15 % der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren haben keine Berufsausbildung. Für junge Ausländer liegen diese Zahlen noch wesentlich höher.
- Nur 9 % der Erwachsenen ohne Berufsabschluss bilden sich beruflich weiter, bei jenen, die ein Hochschulstudium abgeschlossen oder die Meisterprüfung abgelegt haben, ist es immerhin fast die Hälfte.

Jede dieser Zahlen muss uns aufrütteln. Jede macht uns deutlich: Wir können nicht einfach so weitermachen wie bisher. Das gilt vor allem, weil sich in Beruf und Alltag so vieles so schnell verändert. Die alte Volksweisheit "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" erhält angesichts des rasanten Wandels eine ganz neue Bedeutung. Heute könnte man sagen: „Hänschen muss lernen, damit Hans weiterlernen kann.“

Niemand kann heute genau voraussagen, wie viele Frauen und Männer in zehn oder zwanzig Jahren in welchen Berufen arbeiten werden und welche Befähigungen sie dafür brauchen. Wir wissen aber: Die Anforderungen an die Beschäftigten nehmen kontinuierlich zu, und zwar überall.

Die Bildungspolitik steht deswegen vor einer außerordentlichen, doppelten Herausforderung:

- Sie muss das Wissen und die Fähigkeiten vermitteln, die in Zukunft die Lebenschancen des Einzelnen und den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt bestimmen,
- und sie muss gleichzeitig verhindern, dass das Tempo der Veränderungen zu wachsender sozialer Ausgrenzung führt und damit zu einer neuen Form der Klassengesellschaft.

Unser demokratischer Staat muss beide Aufgaben gleichermaßen erfüllen:

Er muss die Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich gesellschaftliche Dynamik entfalten kann und er muss zugleich das Tempo der Veränderungen so beeinflussen, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt, dass die Integrationskraft der Gesellschaft nicht überfordert werden.

## II.

Bildung zu erwerben ist für die heute nachwachsende Generation sehr viel schwieriger als für frühere Generationen: Die Veränderungen gehen schneller vor sich und sind so umfassend, dass die jeweils "lehrende" Generation ihnen selbst kaum noch folgen kann, sie meist nur unvollkommen versteht, sie nur mit Mühe lernt. Die ältere Generation verfügt nicht mehr, wie sie früher den Jungen gegenüber behauptet hat, über ihre Welt.

Und ein großer Teil der jungen Generation hat außerdem das Gefühl, überflüssig zu sein, nicht gebraucht zu werden.

Ich glaube aber, dass sich bei allen Veränderungen die formalen Fähigkeiten und auch das Basiswissen, das man braucht, nicht so schnell wandeln, wie immer wieder gesagt wird. Es gibt auch in Zukunft einen Grundbestand an Wissen, der zum Denken und Verstehen, zum Urteilen und Begründen befähigt. Dazu braucht man nicht den Unterrichtsstoff zu vermehren, man muss lediglich stärker differenzieren. Das ist auch keine Frage der Länge der Unterrichtszeit, sondern der Übung in Konzentration, Ausdauer und Entspannung.

Wir brauchen eine neue Bildungsreform, die sich nicht darauf beschränkt, Erkenntnisse der Organisationslehre und der Betriebswirtschaft auf Schulen und Hochschulen zu übertragen.

Da gibt es gewiss manches zu lernen und neu zu ordnen. Aber so wichtig Organisation, Aufbau und Abläufe sind: Sie dürfen uns nicht den Blick darauf verstellen, dass Bildung kein "Gebiet" und keine politische Zuständigkeit ist wie viele andere.

Wir sollten deshalb Bildung wieder stärker ganzheitlich verstehen. In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst und finden unsere Identität. Bildung ist, wie jede Kultur, die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis. Zur Bildung gehören die Vorstellungen und Einstellungen, die Fähigkeiten, die Kenntnisse und die Gewohnheiten, die es dem Menschen ermöglichen, die Welt selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten.

Dafür brauchen wir neuen Schwung und neue Ideen für Schulen und Hochschulen.

Dafür brauchen wir neue gesellschaftliche Prioritäten, die sich auch in den öffentlichen Haushalten niederschlagen müssen.

Es stimmt: Wir geben schon heute viel Geld für unsere Bildungseinrichtungen aus. Gewiss gibt es auch viele Möglichkeiten, das Geld dort noch sinnvoller und effektiver zu verwenden.

Aber es hilft nicht, darum herum zu reden: Die öffentlichen Ausgaben für Bildung und Wissenschaft sind geringer, als wir uns das leisten können.

Schüler, Auszubildende und Studierende sind ja nicht teure Kostgänger des Staates. Bildung und Wissenschaft sind die beste und wichtigste Investition in unsere Zukunft - in die Zukunft jedes einzelnen Bürgers, in die Zukunft unserer ganzen Gesellschaft.

### III.

Für eine neue Bildungsreform müssen wir die Erfahrungen, die Anregungen und Ideen derjenigen nutzen, die in unseren Bildungseinrichtungen arbeiten, als Lehrende und Lernende.

Erfolgreich kann diese neue Bildungsreform freilich nur sein, wenn sie das Projekt der ganzen Gesellschaft wird. Wir brauchen die Aufmerksamkeit, wir brauchen das Verständnis und wir brauchen die Zustimmung möglichst vieler Menschen. Diese Zustimmung wird umso größer sein, je überzeugender und dauerhafter die Reform gelingt. Was heute reformiert wird, darf nicht morgen schon wieder nachgebessert werden müssen. Die Schule taugt nicht als permanentes Experimentierfeld.

Wir stehen nicht zum ersten Mal vor der Aufgabe, uns über eine Bildungsreform verständigen zu müssen. Mitte der sechziger Jahre ging es vor allem um quantitative Fragen und um die Ausschöpfung von Bildungsreserven. Heute geht es eher um qualitative Fragen. Ein Ziel aber bleibt gleich: die Begabungen aller erfolgreich zu fordern und zu fördern .

Dazu müssen wir fragen:

- Was sollen Kinder und junge Menschen lernen? Welches Wissen und welche Fähigkeiten sind in Zukunft besonders wichtig?
- Wie soll gelernt werden?
- Wie können wir Bildung, Ausbildung und Weiterbildung für möglichst alle verwirklichen, wie können wir Ausgrenzung zurückdrängen und Integration fördern?
- Was müssen unsere Lehrer und Ausbilder gelernt haben und können?
- Welche Rolle haben die Familien, die Eltern?

#### IV.

Die Anforderungen des Arbeitsmarktes sind heute anders als vor dreißig Jahren und oft auch höher. Dennoch: Wir dürfen Bildung nicht darauf beschränken, junge Menschen auf den Beruf und für den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Wer ausschließlich vom "Bedarf" her denkt, hat schon verfehlt, was mit Bildung eigentlich gemeint ist.

Ziel der Bildung ist nicht zuerst die Befähigung zum Geldverdienen. Bildung schießt und zielt nicht auf Reichtum. Aber sie ist ein guter Schutz vor Armut. Vielleicht sogar der wirksamste.

Bildung ist auch etwas anderes als Wissen. Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung.

Was hätten uns denn Wissensriesen, wenn sie die Gemüter von Zwergen hätten? So hat Hubert Markl, der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, einmal zu Recht gefragt.

Ich beobachte eine Ungeduld, die schnell nach den Früchten der Bildung fragt, ohne zu bedenken, dass eine gute Frucht auch eine Zeit der Reife und eine gute Blüte braucht.

Natürlich kann es nicht darum gehen, jedem Studenten das Prädikat "Spätlese" zu verleihen. Das wäre genauso falsch. Aber ich glaube auch nicht, dass sich die Funktion von Schulen und Universitäten darin erschöpfen darf, Boxenstopp für Blitzkarrieren zu sein.

Selbständig und frei denken zu lernen: darum geht es nach wie vor.

Wer nicht denken gelernt hat, der kann diesen Mangel durch noch so viele Informationen nicht ersetzen, auch nicht durch modernste technische Hilfsmittel.

Denken und Verstehen: das hat zu tun mit dem ganzen Menschen, mit Leib und Seele, mit Herz und Verstand. Denken und Verstehen: das hat zu tun mit analytischen Fähigkeiten und Phantasie, mit Einfühlungsvermögen und mit der Fähigkeit, sich neue Welten zu erschließen.

Denken und Verstehen: das bedeutet, Orientierung suchen, Orientierung haben und Orientierung geben zu können in einer Welt, die uns mit immer neuen und immer mehr Einfällen, Eindrücken und Einsichten überhäuft.

Die drei bleibenden Ziele von Bildung sind:

- die Entwicklung der Persönlichkeit,
- die Teilhabe an der Gesellschaft
- die Vorbereitung auf den Beruf.

Sie stehen nicht unverbunden nebeneinander.

Im Gegenteil:

Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen dazu, dass sich diese drei Hauptziele immer stärker gegenseitig bedingen und wechselseitig ergänzen.

Wir wissen, dass auch für den Erfolg im Beruf die Persönlichkeit und die Gemeinschaftsfähigkeit eine weit größere Rolle spielen, als wir das lange Zeit glauben wollten. Wir brauchen Menschen, die nicht nur darauf aus sind, die eigene Persönlichkeit zu entfalten und zu verwirklichen, sondern die bereit und in der Lage sind, Verantwortung für andere zu übernehmen.



## V.

Wer wollte bestreiten, dass sich im immer schnelleren Zuwachs an Wissen und Erkenntnis großartige Möglichkeiten persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritts auftun?

Aber es gibt auch eine Kehrseite der Medaille: Das Wissen ist wegen seiner Fülle, wegen seiner dynamischen Entwicklung, wegen seiner Differenzierung und Spezialisierung immer schwerer zu erschließen. Das ist für viele Menschen eine Belastung, vor allem für Ältere. Die Fähigkeit, schnell Wissen parat zu haben, entscheidet immer mehr über persönliche Chancen und im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wettbewerb.

Wer sich im vorhandenem Wissen richtig orientieren kann, wer Informationen richtig auszuwählen versteht, kann selbständig handeln. Wer in der Wissensflut und in den Scheinwelten des Informationsüberflusses versinkt, ist ohnmächtig. Neben solidem Fachwissen werden daher Fähigkeiten wie Eigenverantwortung, Urteilsvermögen und Kreativität immer wichtiger.

Darüber, wie wir in einer demokratischen Gesellschaft, aber auch im Freundeskreis oder in der Familie zusammenleben, entscheiden jene Fähigkeiten, die man gemeinhin als "soziale Kompetenzen" bezeichnet: Teamfähigkeit, Toleranz, die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, aber eben auch die Bereitschaft, Verantwortung für andere zu übernehmen.

Solche Schlüsselkompetenzen können Fachwissen nicht ersetzen.

Aber Fachwissen wird erst durch sie fruchtbar.

Deshalb müssen sie in der Bildung ein anderes Gewicht bekommen. Es gilt, soziales und intellektuelles Lernen stärker zusammenführen.

## VI.

Heute reicht es längst nicht mehr, unseren Kindern in der Schule die klassischen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Die technologische Entwicklung erfordert zwingend die Kenntnis neuer Kulturtechniken: Nur wer mit den neuen Medien kompetent und kritisch umgehen kann, kann auch das richtige Wissen finden, auswählen und anwenden.

Wer den Umgang mit diesen Techniken beherrscht, hat ungleich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Wo jedoch kein Zugang zu neuen Medien besteht oder wo die Fähigkeit zum Umgang mit ihnen nicht vermittelt wird, kann Ungleichheit entstehen oder verstärkt werden.

Darum freue ich mich über die großen gemeinsamen Anstrengungen, die der Staat und die Wirtschaft unternehmen, um alle Schulen mit Computern und Internetanschluss auszustatten und die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend fortzubilden.

Wenn es um Computer geht, sind die Jugendlichen den Erwachsenen heute allerdings meist weit voraus. Oft kehrt sich das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden sogar um. Was aber als Befreiung von erwachsener Bevormundung erscheint, kann auch Belastung werden. Sehr schnell sind gerade junge Menschen leicht Objekte ihrer Computer, vielleicht sogar, ohne dass sie selbst oder Erwachsene das merken.

Der Computer ist ein wunderbarer und intelligenter Knecht, aber er ersetzt nicht menschliche Begegnungen oder Lebenserfahrung.

Gute Pädagogik muss verhindern, dass der Bildschirm die Wirklichkeit ersetzt. Der 'intelligente Knecht' darf nicht bestimmen, was gefragt und wie gelernt wird, er darf sich nicht zum Herrn aufschwingen.

## VII.

Europa rückt zusammen und viele Menschen suchen weltweit nach Angeboten und Chancen. Da ist es heutzutage selbstverständlich, dass jeder mindestens eine Fremdsprache versteht und spricht. Ich freue mich darüber, dass die erste Fremdsprache heute schon häufig in der Grundschule unterrichtet wird.

Es kommt aber nicht nur darauf an, Sprachen zu beherrschen: Unsere Jugendlichen müssen vor allem auch neugierig darauf werden, andere Kulturen kennen zu lernen. Begegnung, Reise und Austausch machen das Leben reicher und helfen Vorurteile abzubauen - auch schon in der Schule.

Für junge Gesellen, Facharbeiter, aber auch für Angestellte sollte es nicht weniger selbstverständlich werden als für Studierende, eine längere Zeit in einem anderen Land zu leben und zu arbeiten. Man mag das gegenwärtig

noch für unrealistisch halten. Aber denken Sie einmal daran, welche guten Erfahrungen junge Handwerker früher in ihren Wanderjahren gemacht haben!

In einer Gesellschaft, die sich ständig verändert, ist die Fähigkeit mit Wandel umzugehen, Wandel zu nutzen und zu gestalten, eine der wichtigsten. Das setzt bleibende Werte voraus, die es dem einzelnen erlauben, sich persönlich zu orientieren und längerfristige Perspektiven zu entwickeln. Wir sollten wahrnehmen und ernst nehmen, in wie starkem Maße gerade die heranwachsende Generation bei allem Wandel nach bleibenden, beständigen Werten, nach Solidarität, nach Ehrlichkeit, Fairness und Gemeinsinn suchen. Die besten Hilfen bei dieser Suche sind das Gespräch und das eigene, praktische Beispiel.

Zum Wissen und zum Können für morgen gehören auch die Inhalte jener Fächer, die an den Rand zu geraten drohen, wenn wir nur noch nach Nützlichkeit und Verwertbarkeit gehen: Musik, Kunst und Sport. Ich hielte es für einen großen Fehler, sie zu vernachlässigen. In einer Zeit, in der immer mehr Stunden vor dem Bildschirm verbracht werden, ist es besonders wichtig, daran zu erinnern, dass die Schule alle Sinne fordern und fördern soll, dass sie zum Hinhören, zum Hinsehen und zur Bewegung anleitet.

Im Musik- und im Kunstunterricht geht es nicht nur darum, die Geschichte der Formen und Gestaltungen kennen zu lernen und ein Gespür für Qualität zu bekommen. Es geht auch darum, zu lernen, sich nicht nur über das Wort und das Argument mitzuteilen. Die Begegnung mit den Künsten kann verhindern, dass aus Bildung ein trostloses "Fitmachen für ..." wird. Erst das "Wohlgefallen ohne alles Interesse", wie Kant es nennt, das jenseits von Funktionalität und Brauchbarkeit steht, macht den Menschen zum Menschen. Eine Schule ohne musische Bildung wäre nicht der menschengemäße Lebensraum, den ich mir wünsche.

Immer mehr Mediziner und Sportlehrer machen darauf aufmerksam, dass vielen Kindern und Jugendlichen einfachste motorische Fähigkeiten fehlen, dass sie zum Teil nicht einmal richtig laufen und werfen können. Vielen gelingt es vor lauter Zappeligkeit nicht, eine normale Schulstunde ruhig durchzuhalten. Im Sportunterricht lernen wir, uns Ziele zu setzen und sie zu erreichen, wir lernen Siegen und Verlieren, und wir begreifen, dass Bewegung und körperliche Anstrengung uns helfen, uns besser zu konzentrieren.

Ich wünsche mir eine Gesellschaft, in der nicht nur die Karriere zählt, sondern die auch Raum lässt und Raum schafft für Phantasie und Kreativität, für Sportlichkeit und Fairness und ich wünsche mir Schulen, die Kinder auf diesem Wege unterstützen und ermutigen.

## VIII.

Am wichtigsten scheint mir, dass sich alle nach ihren Fähigkeiten entwickeln können. Das sind wir jedem Einzelnen schuldig, und darauf sind wir als Gesellschaft angewiesen. Hüten wir uns vor falschen Alternativen. Bildung heißt: Benachteiligung vermeiden, es heißt aber auch, Begabung, ja auch Höchstbegabung, rechtzeitig zu erkennen und zu fördern. Das sind Ziele, die nicht gegeneinander stehen. Darum dürfen wir sie auch nicht gegeneinander ausspielen.

Wir sollten uns selbstkritisch fragen, ob in unserem Land nicht neue Ideen und mehr Geld besonders da investiert werden müssen, wo früh wichtige Weichen für die Chancen unserer Kinder gestellt werden, nämlich im Kindergarten und in der Grundschule.

Die Grundschule ist, wie der Kindergarten, ein Ort des sozialen Lernens. Sie muss aber auch den Einzelnen gemäß seiner Begabung und Leistungsfähigkeit fördern. Dem Grundsatz der frühen individuellen Förderung widerspricht es, dass Deutschland für Schüler der Klassen 1 bis 6 erheblich weniger Geld ausgibt als zum Beispiel Japan, Österreich oder Dänemark. Eine ganze Reihe von Ländern wendet mindestens 50 Prozent mehr pro Schüler auf, als wir das tun. Der Entwicklungserfolg der sogenannten Schwellenländer ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass dort im Grundschulbereich umfassend und gezielt investiert worden ist.

Was sollten wir von unseren Schulen auch in Zukunft erwarten?

Die Schulen müssen

- den Schülerinnen und Schülern Vertrauen entgegen bringen und ihnen Verantwortung übertragen,
- sie müssen ihnen Mut zum Leben machen,
- und sie dürfen den Kindern das Kindliche nicht austreiben,
- Sie müssen die Teamarbeit fördern und den selbstbezogenen Einzelnen einbinden,
- sie müssen den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, Umwege zu beschreiten und aus Fehlern zu lernen.

- Sie müssen das fächerübergreifende Denken fördern
- und den Umgang mit neuen Medien üben.
- Und schließlich: Die Schulen müssen offen sein für das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Umfeld, in dem sie arbeiten.

Ich wünsche mir, dass alle die Chance haben, eine solche Schule zu besuchen.

Manche glauben, was mühsam und anstrengend ist, könne oder dürfe keine Freude und erst recht keinen Spaß machen.

Ich kann nicht verstehen, dass gelegentlich vor einer Spaßschule gewarnt wird.

Ich halte das für ein Missverständnis. Natürlich: Junge Menschen müssen auch in der Schule gefordert werden. Sie müssen etwas leisten - für sich und für andere. Aber Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit gedeihen am besten in Schulen, in denen das Lernen auch Freude macht. Die beste Schule ist doch die, die auch für das weitere Leben Spaß am Lernen vermittelt.

Ein besonders ärgerlicher Zustand an unseren Schulen, den vor allem viele Eltern zu Recht beklagen, ist, dass Unterricht allzu häufig ausfällt. Manche Schüler verlieren bis zu einem Jahr.

Ich habe Verständnis für alle, die sich dagegen wehren und freue mich, dass viele sich bemühen, Abhilfe zu schaffen.

Wenn Bildung, wie wir uns doch einig sind, tatsächlich allerhöchste Priorität hat, dann muss alles getan werden, was gegen den Ausfall von Unterrichtsstunden getan werden kann.

## IX.

Die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland beträgt etwa 7,7%. Das ist immer noch viel zuviel, obwohl es weit unter dem OECD-Durchschnitt von 22 % liegt. Diese vergleichsweise günstige Situation verdanken wir vor allem den Stärken unseres dualen Systems der beruflichen Ausbildung. Für fast zwei Drittel der Jugendlichen ist das nach wie vor der Weg in die Zukunft. Trotzdem meine ich, dass dieses System sich weiter verbessern lässt:

- Wir brauchen ein noch größeres Angebot an Ausbildungsplätzen, damit Jugendliche wieder stärker nach ihren Fähigkeiten und Interessen ausgebildet werden.
- Die Ausbildung muss Jugendlichen noch stärker die Möglichkeit bieten, sich zusätzlich zu qualifizieren.
- Die Jugendlichen müssen auch in der Ausbildung lernen, mit neuen Medien umzugehen.
- Wo neue Berufsbilder entstehen, müssen neue Ausbildungsordnungen schneller und einfacher als bisher in Kraft gesetzt werden.
- Wir dürfen auf die wachsende Spezialisierung aber auch nicht mit immer spezielleren Berufsbildern reagieren. Wir sollten vielmehr breit angelegte Grundausbildungen mit Zusatzausbildungen kombinieren.
- Junge Menschen aus der Berufswelt müssen Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten finden können.
- Bei der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher gibt es gute Ansätze. Sie müssen weiterentwickelt werden, damit die Zahl jener weiter sinkt, die ohne Berufsabschluss bleiben.

Dass bei uns nur 16 % eines Jahrgangs ein Studium erfolgreich abschließen - in den OECD-Ländern sind es durchschnittlich 23 % - wird bald zu einem großen Problem werden.

Die aktuelle Diskussion über den Mangel an Computerexperten ist nur ein erster Vorboten. Gegenwärtig gibt es in vielen Fächern nicht genügend Studierende, um die Akademiker zu ersetzen, die in den nächsten Jahren aus dem Arbeitsleben ausscheiden. Zugleich kann man absehen, dass die Nachfrage nach Berufsanfängern mit höheren Qualifikationen rasch ansteigen wird.

## X.

Aus einer kürzlich vorgestellten Untersuchung wissen wir, dass der Anteil der Hochschulabsolventen an einem Altersjahrgang sich in den vergangenen 20 Jahren kaum verändert hat, obwohl sich der Anteil der Abiturienten seit Anfang der siebziger Jahre mehr als verdoppelt hat. Viele Abiturienten verzichten darauf, zu studieren. Das ist ihr gutes Recht - aber damit bekommen diejenigen Probleme, die ohne Abitur einen Ausbildungsplatz suchen.

Für alarmierend halte ich die große Zahl der Studienabbrecher - und das auch in den Fächern, in denen Unternehmen einen besonderen Absolventenmangel beklagen.

Die Zahlen der Studierenden, die ihren Studiengang abbrechen oder nicht erfolgreich abschließen, sehen an den Universitäten so aus: Im Maschinenbau sind es 40 %, in der Elektrotechnik und in der Physik 50 %, in der Informatik sind es 60 % und in der Mathematik 70 %.

Natürlich gibt es manche Studenten, die ihr Studium abbrechen, weil Unternehmen ihnen ein attraktives Beschäftigungsangebot machen. Natürlich gibt es manche, die feststellen, dass sie sich in ihrer Studienwahl geirrt haben oder dass sie den Anforderungen nicht gewachsen sind oder andere Begabungen haben.

Aber das allein kann diese Zahlen nicht erklären. Es gibt viel zu viele, die bei besserer Beratung, besser strukturierten Studienangeboten und intensiverer fachlicher Betreuung erfolgreich studieren könnten. Um sie müssen sich die Hochschulen stärker kümmern. Die Wissenschaftspolitik muss die Hochschulen dabei unterstützen.

## XI.

Mädchen und Frauen nehmen heute in gleichem Maße und mit gleichem Erfolg an Bildung teil. Diese Entwicklung wäre ohne den gesellschaftlichen Aufbruch der 60er und 70er Jahre nicht möglich geworden. Trotzdem bleibt die Gleichstellung wichtiges Ziel für alle Bildungsbereiche. Angefangen beim Kindergarten, müssen Bildungseinrichtungen noch stärker einem einseitigen Rollenverständnis entgegenwirken.

An den Hochschulen gibt es heute weit mehr wissenschaftliche Assistentinnen als noch vor zwanzig Jahren. Aber warum wächst der Anteil der Professorinnen nicht entsprechend? Benachteiligungen aufgrund weiblicher Lebensläufe müssen endlich der Vergangenheit angehören. Wir können sicher noch bessere Voraussetzungen dafür schaffen, dass berufliche und private Lebensplanung besser vereinbart werden können.

## XII.

Lebenslanges Lernen darf nicht auf die klassischen Formen der Weiterbildung beschränkt bleiben. Es muss alle Bildungsbereiche umfassen. Kinder und Jugendliche müssen besser darauf vorbereitet werden, systematisch und eigenverantwortlich ein Leben lang zu lernen.

Dabei müssen wir auch diejenigen erreichen, die die Schule nicht oder nur mit schlechtem Ergebnis abgeschlossen haben, die keinen qualifizierten Berufsabschluss haben. Die Angebote im Bereich des informellen Lernens versprechen hier neue Möglichkeiten.

Wir müssen verhindern, dass ein Bildungsproletariat entsteht, das den sozialen Anschluss verliert. Wer Schule oder Berufsausbildung nicht abgeschlossen hat, hat es heute noch viel schwerer als früher, Arbeit zu finden. Es ist eine ganz wichtige Aufgabe der Bildungspolitik, sozialer Ausgrenzung entgegenzuwirken. Dabei geht es nicht nur um den Lebensweg und das Lebensglück des Einzelnen, es geht auch um den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Das ist der Anspruch, dem wir uns stellen müssen.

Besonders schwer haben es junge Ausländer. Häufig bleiben gerade sie ohne Schul- und Berufsabschluss. Hier brauchen wir eine gezielte Förderung.

Wenn ein Drittel aller Schüler einen "Migrationshintergrund" hat, wie man das nennt, dann darf "Integration" nicht nur schmückendes Beiwerk sein. Integration muss ein zentrales Element der Bildung sein - und zwar auf jeder Stufe. Das beginnt beim Kindergarten und setzt sich fort über die Grundschule und die weiterführenden Schulen bis hin zur Berufsausbildung.

Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass Kinder aus zugewanderten Familien die deutsche Sprache gut und sicher beherrschen. Die katastrophalen Sprachdefizite, gerade bei den türkischen Kindern der dritten und vierten Generation, sind die Hauptursache für deren Misserfolge in der Schule. Deswegen ist es auch richtig, wenn Lehrer und Schulleiter darauf achten, dass in der Schule deutsch gesprochen wird. Wo das nicht geschieht, scheitert die Integration von Anfang an.

Integration muss in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer eine viel größere Rolle spielen als bisher. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind gar nicht darauf vorbereitet, in Klassen mit der Hälfte und mehr nichtdeutscher Kinder zu unterrichten. Vor allem Lehrerinnen stehen oft vor großen Schwierigkeiten, wenn sie Verhaltensweisen begegnen, die aus ganz anderen Vorstellungen von Autorität und Geschlechterrollen stammen. Darauf müssen sie vorbereitet sein.

Für das Ziel Integration ist Bildung das A und O. Sie schützt am besten vor Ausgrenzung und Abkapselung, vor Fundamentalismus und Rassismus.

## XIII.

Mit steigenden Anforderungen an die Qualität von Bildung steigen auch die Anforderungen an diejenigen, die Bildung gestalten und vermitteln. Wir danken gar nicht genug all denjenigen, die sich Tag für Tag dafür einsetzen, unsere Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen auf das Leben und Arbeiten vorzubereiten. Diese verantwortungsvolle Arbeit ist schwieriger geworden. Viele Lehrer fühlen sich von Politik und Gesellschaft allein gelassen. Wo Lehrerinnen und Lehrer die Motivation und die Freude an ihrem Beruf verlieren, helfen freilich keine noch so guten Bildungskonzepte. Da muss man Mut machen und Rückenwind geben.

Wir müssen die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und Auszubildenden reformieren. Sonst wird uns die Bildungsreform nicht gelingen. Wer neue Bildungsinhalte und -methoden vermitteln soll, muss rechtzeitig und

ausreichend darauf vorbereitet werden. Wer mit den Schülern auf die Datenautobahn gehen soll, muss auch selber den Führerschein haben

Die Erziehung der Kinder stellt vor allem die Eltern heute vor große Herausforderungen. Gerade sie sehen sich häufig mit besonderen Problemen gegenüber. Das darf aber nicht dazu führen, dass sie die Erziehung ausschließlich - und manchmal auch leichtfertig - nur der Schule überantworten. So dürfen wir die Dienstleistungsgesellschaft nicht missverstehen. Erziehung und Bildung beginnen zu Hause. Da braucht man Zeit, da ist Zuwendung gefragt. Wir sind sie unseren Kindern schuldig.

#### XIV.

Ich habe gesagt, dass es uns bei einer neuen Bildungsreform vor allem um die Qualität der Bildung gehen muss. Qualität ist schwer zu messen. Dennoch müssen wir uns Gedanken darüber machen, wie wir die Qualität steigern und sichern können. Würde es nicht weiterführen, den Bildungseinrichtungen mehr Eigenverantwortung zu geben? Wäre es nicht gut, wenn Schulen versuchen könnten, ein möglichst eigenes, erkennbares Profil zu entwickeln? Dazu brauchen sie Selbständigkeit und Freiheit. Beratung und Hilfe sind für Schulen künftig genau so wichtig wie die klassische Schulaufsicht.

Wenn sich die Schulen dann auch für mehr Kooperation vor Ort öffnen, etwa mit der Wirtschaft, mit Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendhilfe oder anderen außerschulischen Institutionen, wird auch dadurch Qualität gewonnen werden.

#### XIV.

Meine Damen und Herren, wir brauchen das Rad nicht neu zu erfinden. Es gibt auch keinen Grund zum Schwarzsehen. An Ideen ist kein Mangel. Vieles wird auch schon getan. Aber die Herausforderungen bleiben groß.

Es gilt, aus der Fülle von guten Vorschlägen und von guten, erprobten Praktiken das Beste zu suchen und konsequent zu verwirklichen. Ich bin gespannt, welche Empfehlungen das Forum Bildung uns präsentieren wird.

Leitlinie muss dabei bleiben:

Es geht um jeden einzelnen Menschen, um seine Chancen und um die Entwicklung seiner Persönlichkeit, es geht um die Gesellschaft, die nicht auseinanderfallen darf in Bildungsbesitzer und Bildungsverlierer, und es geht darum, die großartigen Möglichkeiten zu nutzen, die uns die Gegenwart bereitstellt.

Zeigen wir, was unsere Zukunft uns wert ist.

---

# Braucht Deutschland eine neue Bildungsreform?

## Podiumsdiskussion

**Teilnehmerinnen/Teilnehmer:**

**Iris Determann, Mitglied des Vorstandes des Deutschen Studentenwerkes**

**Renate Hendricks, Vorsitzende des Bundeselternrates**

**Geraldine Hohn, BundesschülerInnenvertretung**

**Werner Schaal, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz**

**Paul Siebertz, Mitglied des Vorstandes der HypoVereinsbank**

**Eva-Maria Stange, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**

**Moderation: Christoph Ehmann, Staatssekretär a.D.**

**Ehmann:** Meine sehr verehrten Damen und Herren, Ich hoffe, dass wir in den nächsten 60 Minuten eine anregende Diskussion zustande bringen unter dem Titel, den Herr Zehetmair bereits genannt hat: „Brauchen wir eine zweite Bildungsreform“.



Christoph Ehmann

Der Herr Bundespräsident hat mit einer Bemerkung geendet, dass viele Ideen auf dem Tisch lägen, und wir jetzt ans Handeln gehen müssten und die praktischen Beispiele, die besten Beispiele, in die Realität umsetzen sollten. Die Vorschläge liegen auf dem Tisch, aber was wählt man denn eigentlich aus diesen Vorschlägen aus und sind wir uns eigentlich darüber klar, welche dieser vielen Ideen wir denn nun in die Praxis umsetzen wollen. Lassen Sie mich mit dieser Frage zunächst beginnen bei der studentischen Vertreterin im Vorstand des Deutschen Studentenwerks, Frau Determann.

**Determann:** Vielen Dank. Ich möchte mich zunächst einmal beim Bundespräsidenten bedanken für diese Rede. Also, ich finde sie wirklich ausgezeichnet und nicht zuletzt auch deshalb, weil ich als junger Mensch merke, dass ihm das Thema Bildung und auch die jungen Menschen wirklich am Herzen liegen. Und natürlich möchte ich mich auch dafür bedanken, dass ich hier zu dieser Veranstaltung eingeladen worden bin. Nicht selten kommt es vor, dass ja die

Perspektive derer, um deren Zukunft man sich streitet, um deren Zukunft man diskutiert, ausgeblendet wird eben dadurch, dass sie an solchen Diskussionen nicht teilnehmen können. Aber ich bin da optimistisch. In diesen Tagen wird in der Tat sehr viel von einer zweiten Bildungsreform gesprochen, wie es die Hochschulgruppen formuliert haben: Ich glaube, dass diese eben dann nur gelingen kann, wenn wir es schaffen, die unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Heute wissen wir, dass durch die erste Bildungsreform zwar die Abiturientinnenzahlen und auch die Zahlen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in die Höhe getrieben wurden und erhöht wurden, das ist sehr positiv, aber dass sie letztlich eines nicht leisten konnte, eben Chancengleichheit im Bildungssystem herzustellen. Wenn ich die Zahlen lese: 1998 sind 8 von 100 Kindern aus sozial schwachen Familien an die Hochschule gekommen, dann denke ich, das müsste doch für die bildungspolitisch Verantwortlichen ein Signal sein. Einerseits zeigt die Zahl deutlich, dass noch Ungerechtigkeit beim Hochschulzugang besteht, andererseits wird dadurch aber auch eine negative Konsequenz für die Gesamtgesellschaft hingewiesen, dass wir einen großen Teil des gesellschaftlichen Bildungspotenzials leider immer noch nicht nutzen. Wenn wir effizient das Bildungssystem erhöhen wollen, dann liegt eben hier ein wichtiger Ansatzpunkt. Geeignete Instrumente dafür können ein gut ausgestattetes Ausbildungsförderungssystem in Kombination mit einem gebührenfreien Studium sein, damit nicht noch mehr soziale Hürden den Hochschulzugang blockieren. Allerdings laufen diese Maßnahmen ins Leere. Das ist mir durchaus bewusst, wenn man nicht schon früher ansetzt, wenn man nicht im Vorschulalter der Kinder bildungspolitische Maßnahmen ergreift.

Schaut man sich einmal an - und jetzt komme ich speziell zu den Studierenden, ich bin ja auch Studentin -, welches Bild die deutschen Stammtische und auch selbst ernannte Bildungsexperten und -expertinnen von Studierenden haben: Da denkt man meistens an den 20-jährigen männlichen Studierenden, der morgens um elf gequält aufsteht und dann in die Mensa geht und abends in die Kneipe usw. Ich denke, dass es auffällig ist, dass dieses Bild mit der Realität recht wenig gemein hat. Denn die Studierendenschaft ist eigentlich viel zu heterogen, als dass man sie hier über einen Kamm scheren könnte. Allerdings, und das muss ich leider so konstatieren, ist es nicht so, dass dieses Bild nur die Stammtischgespräche dominiert. Die eigentliche Tragik ist in meinen Augen, dass auch politische Debatten von diesem Klischee ausgehen. Zum Beispiel



---

bei der Diskussion um die Gebühren für Langzeitstudierende. Nur so ist es auch dann zu erklären, dass die Forderungen nach den Gebühren für Langzeitstudierende immer mehr an politischer Unterstützung gewinnen. Wer die Ergebnisse der Shell-Studie kennt, der müsste doch eigentlich wissen, dass die Studierenden, auch die jungen Menschen insgesamt, diesem Klischee überhaupt gar nicht entsprechen, dass sie leistungsbereit und auch leistungsorientiert sind. Wenn also, und das hat der Herr Bundespräsident in seiner Rede ja auch angedeutet, erhöhte Anforderungen an junge Menschen gestellt werden, dann bin ich fest der Meinung, dass junge Menschen dieses auch erfüllen wollen und auch können. Allerdings erfordern diese erhöhten Anforderungen dann auch notwendige Unterstützung.

Ich möchte jetzt in aller Kürze zu zwei mir sehr wichtigen Themen kommen. Erst zum Personal- und Dienstrecht. Die Bundesregierung hat dafür eine Expertenkommission ins Leben gerufen, die hier Vorschläge vorgelegt hat für die Reform des Personal- und Dienstrechts, das war Anfang des Jahres. Es sind auch sehr gute Ansätze vorhanden, um sie kurz zu nennen: leistungsorientierte Bezahlung der Professorinnen und Professoren - wobei es ja so viele Professorinnen nicht sind, wie wir gehört haben, 5,5 Prozent -, Einführung der Assistenz- und Juniorprofessur und Aufweichung der Habilitation. Leider hat sich dann nach der Veröffentlichung der Ergebnisse eine Debatte über die „faulen“ Professoren entwickelt, die dazu geführt hat, dass es in den Hochschulen erheblichen Widerstand gibt. Und darum möchte ich, Frau Bulmann, an Sie appellieren, dass Sie wirklich diese überfällige Reform trotz des Widerstands in den Hochschulen und auch trotz des Widerstands in einigen Ländern durchführen. Und ich glaube, dass der Erfolg sich rausstellen wird und dass Sie auch dafür belohnt werden, wenn Sie diesen Mut aufbringen.

Lassen Sie mich an dieser Stelle noch kurz auf einen weiteren Punkt eingehen: Die Einführung neuer Organisationsmodelle an den Hochschulen. Sicherlich ist es richtig, dass wir Erkenntnisse aus der Unternehmensführung in den Universitäten auch für uns nutzbar machen. Wir wären ja dumm, wenn wir das ignorieren würden. Wenn jedoch Leitungsstrukturen gestrafft und Mitspracherechte von Hochschulangehörigen hier beschnitten werden, dann werden zwar Vorbilder aus der Unternehmensführung übernommen, aber doch die aus den 50er und 60er Jahren. Ich denke, dass genau dies der falsche Weg ist. Und auch in der modernen Unternehmensführung ist man mittlerweile davon

überzeugt, dass flache Hierarchien und kooperative Leitungsstrukturen effektiv und zukunftsweisend sind. Nicht zuletzt ist doch Teamfähigkeit zu einer zentralen Schlüsselqualifikation geworden. Entscheidend ist es, dass die Kompetenzen aller Hochschulangehörigen in der Diskussion in den Entscheidungsprozessen miteinbezogen werden und dass man gemeinsam nach Wegen sucht, kooperative Leitungsformen für Hochschulen zu finden. Das Ziel moderner Hochschulreform sollte es sein, dem zwanglosen Zwang des besseren Arguments und dem Wettbewerb um die besseren Ideen Bahn zu brechen.



Iris Determann

**Ehmann:** Herzlichen Dank, ich möchte Ihre Bemerkungen, dass die Jugendlichen, in diesem Fall die Studierenden, ja können und könnten und sich ganz und gar nicht in das Bild und das Schema einfügen lassen, das Sie karikierend geschildert haben, aufgreifen. Was würden sich denn die Schülerinnen und die Schüler als Wichtigstes wünschen aus den vielen Ideen, die vorgetragen worden sind, das realisiert werden sollte, Frau Hohn:

**Hohn:** Ich bin wie Iris Determann sehr glücklich, dass ich hier für die Schülerinnen und Schüler Deutschlands zu Wort kommen darf. Und ich hoffe auch, dass das ein Ausgangspunkt ist, um uns in Zukunft mehr in solche Debatten um Bildung einzubeziehen und uns zuzuhören. Ja, natürlich haben wir auch sehr viele Wünsche. Ich versuche mich kurz zu fassen. Ein Punkt, der zweite Punkt, den der Herr Bundespräsident in der Dramatik nannte, vor der wir hier stehen, und zwar die aufzufangen, die in der immer schneller werdenden Veränderung, bei immer stärker werdenden Anforderungen hinten runterfallen, die aufzufangen, irgendwie eine Chancengleichheit zu bewahren oder auch zu schaffen, darin sehe ich eine sehr große Aufgabe. Der Herr Bundespräsident nannte Zahlen bezüglich der Anteile der Studierenden sozial niedriger Schichten oder von MigrantInnen. Ich denke, das ist kein Zufall, dass die in der höheren Bildung unterrepräsentiert sind. Auch die Fähigkeit, in Europa Sprachen zu erwerben, andere Kulturen kennen zu lernen, hängt natürlich auch mit dem sozialen Hintergrund zusammen. Deswegen haben wir da schon sehr konkrete Forderungen bezüglich zum Beispiel Schülerinnen-Bafög, das so gut wie nicht existent ist, da die Bemessungsgrundlage so hoch ist, dass

---

das fast niemand bekommt. Ich sehe ich die Gefahr, dass Bildung in Zukunft immer mehr Reichen vorbehalten bleibt.

Ein Punkt, der in meinen Augen dieser sozialen Kluft in der Bildung entgegenwirken könnte, ist eine stärkere Einführung von integrierten Gesamtschulen, da dort mehr ein soziales Miteinander geübt werden kann, wogegen in bisherigen dreigliedrigen Schulsystemen, das noch aus dem Kaiserreich stammt, das nicht so der Fall ist.

Der nächste Punkt, der uns sehr am Herzen liegt, ist unsere Forderung nach zunehmender Autonomisierung der Schulen. Die Schulen sollen selbst entscheiden dürfen, wie sie lehren, was sie lehren, mit wem und alle anderen Umstände, damit da auch die wirklich Betroffenen mit einbezogen werden in die Entscheidungen. Das heißt, dass die Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern gestärkt wird, dass meinetwegen wie in Bremen Schulkonferenzen eingeführt werden, in denen Schülerinnen und Schüler mitbestimmen dürfen, wie, wann, wo, was sie lernen. Denn ich denke, dass Demokratie nicht nur gelehrt werden kann, sondern auch praktiziert werden muss in der Schule.

Was der Herr Bundespräsident sagte zu der Spaß-Schule, hat mir auch sehr gut gefallen, und zwar müssen wir Freude am Lernen haben. Ich denke, dass Kinder und Jugendliche eine automatische Freude am Lernen haben, dass sie von Anfang an sehr wissbegierig sind und sich freuen zu lernen. Und das jetzige Schulsystem, das ausgerichtet ist zum Teil auf Leistungsdruck, auf Konkurrenzdenken, hat ein bisschen die Gefahr, diese Freude in den Hintergrund zu stellen, manchmal auch zu verderben und andere Dinge in den Vordergrund zu stellen, dass zum Beispiel nur noch auf Noten hin gelernt wird und nicht mehr des Lernens wegen. Und deswegen denke ich auch, dass die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern diesen Spaß, diese Freude am lebenslangen Lernen erhält.

**Ehmann:** Frau Hohn, hat deutlich gemacht, dass das Einvernehmen über alle Bildungsbereiche und über alle Qualifikationsziele nicht hergestellt ist, denn sie fordert etwas und setzt es gegen das, was im Augenblick da ist. Sind wir anderen uns eigentlich so einig über die Qualifikations- oder Bildungsziele, wie das aus der Rede des Bundespräsidenten zumindest erahnbar war, Frau Stange?

**Stange:** Ja, ich denke, der Bundespräsident hat mit seiner Rede einen wichtigen Anstoß und Klarheit in der Frage der Qualifikations- und Bildungsziele herstellen können und damit auch für die Diskussion im Forum Bildung einen Anstoß gegeben. Ich habe den Eindruck, dass wir uns im Forum Bildung, das ja sehr heterogen zusammengesetzt ist, sehr wohl auf diese Ziele, die der Bundespräsident genannt hat, einigen können. Nur die Praxis sieht heute etwas anders aus. Und ich denke, das, was Frau Hohn dargestellt hat, ist ein Stück dessen, was momentan die Praxis darstellt und was auch Forderungen an die Schule darstellen, also erhöhter Leistungsdruck. Das haben ja gerade auch unsere Befragungen bei den Eltern wieder ergeben, dass ein Leistungsverständnis da ist, das sehr einseitig ist. Und ich denke, der Bundespräsident hat vorhin etwas sehr Wichtiges gesagt, dass Bildung sich eben nicht nur auf die Verwertbarkeit in der Wirtschaft oder im späteren Berufsleben konzentrieren darf, sondern dass Bildung mehr leisten muss, nämlich zur Entfaltung der Persönlichkeit einen Beitrag leisten und damit auch zur Fähigkeit, in gesellschaftliche Prozesse eigenständig auch mit eingreifen zu können, und natürlich auch für die Qualifikation für einen Beruf einen wichtigen Schritt tut.

Aber ich möchte ein Wort noch aufgreifen, das der Bundespräsident auch deutlich gesagt hat: Wir müssen das Rad nicht neu erfinden. Viele Diskussionen in jüngster Zeit zeigen, dass wir uns auf einem gewissen Grundkonsens einigen können. Ich habe nur den Eindruck, wir kriegen das Rad zur Zeit nicht in Bewegung oder nur punktuell in Bewegung. Ich beobachte, dass die Bildungseinrichtungen, egal welcher Art, ob der Kindergarten oder die Hochschule oder die Schule, sich von sich aus, so weit es ihre Grenzen möglich machen, auf dem Weg machen. Es gibt viele engagierte Kolleginnen und Kollegen in den Bildungseinrichtungen, die die Zeichen der Zeit, nämlich das, was heute genannt wurde als Bildungsziele, erkannt haben und ihre Einrichtungen, so weit es ihre Grenzen überhaupt möglich machen, in Bewegung setzen und verändern und damit auch in vielem dem entgegen kommen, was sowohl von Frau Hohn als auch von Frau Determann gesagt wurde.

Aber, und das muss man auch sehr deutlich sagen: Wir stoßen heute auch an strukturelle Grenzen, die überwunden werden müssen. Und insofern, um noch mal auf das Forum Bildung zurückzukommen, ist es auch wichtig, dass wir nicht nur die Bildungseinrichtung und die dort Tätigen fordern, etwas zu verändern, sondern dass wir sehr wohl auch die in die Verpflichtung nehmen und



Eva-Maria Stange

in die gesellschaftliche Verantwortung, die für die Strukturen, die für den Rahmen der Bildungseinrichtungen zuständig sind. Ich will das ganz kurz an einer aus meiner Sicht bisher äußerst vernachlässigten Bildungseinrichtung deutlich machen, nämlich die Kindertagesstätten. Der Bundespräsident hat aus meiner Sicht zu Recht darauf hingewiesen, dass in Deutschland viel zu wenig investiert wird in den frühkindlichen Bereich, wozu ich die Grundschulen als einen Teil mit hinzu zählen möchte. Aber vor allen Dingen in dem Bereich der Kindertagesstätten.

Europaweit hat man diesen Bereich mittlerweile unzweifelhaft als Bildungseinrichtung erkannt. In diese Bildungseinrichtung wird investiert. Die Erzieherinnen werden qualifiziert, damit sie Lernprozesse in diesem Alter in Gang setzen können und vor allen Dingen auch die Fähigkeit, soziale Kompetenzen auszubilden, in diesem Bereich in den Vordergrund rückt. Damit kann ein großer Beitrag zur Umsetzung von Chancengleichheit geleistet werden. In Deutschland wird dieser Bereich momentan noch stärker als Betreuungseinrichtung, als Aufbewahrungseinrichtung angesehen. Deshalb bedarf es eines strukturellen gesellschaftlichen Umdenkens und natürlich auch eines anderen finanziellen und ressourcenmäßigen Rahmens, als wir ihn heute für diese Einrichtungen haben.

Das sind nur einige Punkte, weswegen ich es für dringend notwendig halte, dass wir uns sowohl auf der einen Seite ansehen, was leisten die Bildungseinrichtungen heute bereits als positive Beispiele und das auch übertragen, was auch übertragbar ist. Aber die politisch Verantwortlichen, auch die Wirtschaft, darf sich nicht zurücklehnen und sagen: die sollen mal fleißig machen und die werden das schon richten, sondern sie müssen die Rahmenbedingungen dafür schaffen. Ich denke, dazu war die Rede ein guter Anlass. Das Forum wird vielleicht auch gute Empfehlungen dazu erarbeiten können.

**Ehmann:** Frau Hendricks: Die Elternvertretungen beginnen bei den Schulen. Frau Stange hat den Bogen geschlagen bis zu den Kindergärten. Sind die Eltern überfordert, wenn sie den Bildungsprozess bis in die ersten Jahre der Grundschule hinein weitgehend selbst gestalten müssen? Müssen wir neue

Überlegungen anstellen, wie wir das Verhältnis von Bildungseinrichtungen und Familien organisieren oder verstehen wollen?

**Hendricks:** Das werden wir sicherlich tun müssen, denn wir haben eine insgesamt gesellschaftliche Entwicklung, die darauf abzielt, dass beide, nämlich Mutter und Vater, arbeiten, oder wir haben auch die so genannten Patchwork-Familien. Wir haben also völlig neue Situationen im gesellschaftlichen Leben, die einfach notwendig machen, dass Eltern, egal ob sie zusammen oder alleine erziehen, Unterstützung bekommen in der Zeit, in der sie anderweitig beschäftigt sind. Und wenn wir in der Rede des Bundespräsidenten auch hören, dass es einfach viel zu wenig Frauen in Führungspositionen gibt, dann hat das auch was damit zu tun, dass die Rahmenbedingungen in den entscheidenden Jahren für Kinder und Jugendliche nicht so gegeben sind in unserer Gesellschaft, dass Frauen sich sozusagen verlässlich auf gute Einrichtungen zurückziehen können und sagen können: hier werden unsere Kinder wirklich erzogen. Ich kann das, was Frau Stange gesagt hat, nur unterstützen und sage eigentlich auch für die Eltern sehr deutlich: der Kindergarten muss eine verpflichtende Bildungseinrichtung werden, in den alle Eltern ihre Kinder kostenlos schicken können. Denn wir haben auch dieses gesamte Problem der Integration von ausländischen Familien, die ihre Kinder nämlich nicht in den Kindergarten schicken, weil sie nämlich die Kindergartenbeiträge nicht aufbringen wollen und weil der Kindergarten auch nicht offiziell als Bildungseinrichtung erkannt ist. Je früher wir Bildungssystem integrieren, umso mehr ersparen wir uns Schwierigkeiten in der Frage der Bildung. Das ist das eine. Wir müssen natürlich auch darauf achten, dass der Kindergarten deutlich besser personell ausgestattet wird, und ich denke auch, diese Diskussion, die wir in der Vergangenheit hatten um Sparmaßnahmen im Kindergarten, ist im Hinblick darauf, dass der Kindergarten eine ganz wichtige Rolle in unserer Gesellschaft heute einnimmt, alles andere als positiv zu sehen.

Was mich besonders gefreut hat, ist, dass der Bundespräsident sehr stark den Akzent auf die Grundschule gelegt hat. Die Grundschule ist, für meine Begriffe, die wichtigste Schulform überhaupt. Weil hier nämlich ganz wesentliche Einstellungen zum Lernen geprägt werden, und zwar für das weitere Lernen insgesamt. Wenn wir es nicht schaffen, Kindern in der Einstiegsphase des Lernens in der Grundschule ihre Lernmotivation zu erhalten, ihnen die Freude am Lernen zu vermitteln und ihnen klar zu machen, dass Lernen für ihre eigene



---

Persönlichkeit Fortkommen bedeuten, dann haben wir bei einem großen Teil von ihnen schon verloren. Das sind diejenigen, die uns anschließend ohne Schulabschluss, ohne Berufsqualifikation gesellschaftlich erhebliche Probleme machen. Wir müssen mehr in die Grundschulen investieren.

Und es hat mich auch sehr gefreut, dass der Bundespräsident darauf hingewiesen hat, dass diese Gesellschaft eigentlich weniger ausgibt für Bildung als sie sich eigentlich leisten müsste. Dieses, meine Damen und Herren, bedeutet, dass wir ganz heftig überlegen müssen, wie wir in Bildung mehr investieren, damit wir sozusagen das, was wir erreichen wollen, wirklich erreichen können. Und ich glaube, es wäre schon eine Revolution, wenn nicht sogar eine Bildungsreform, wenn wir all die Dinge, die notwendig wären, tatsächlich auch finanzieren könnten, denn zurzeit passieren viele Dinge in unserem Staat nicht, weil einfach die notwendigen Gelder dafür nicht zur Verfügung gestellt werden. Lassen Sie mich noch zwei, drei andere Punkte erwähnen, die ich für ausgesprochen wichtig halte. Dazu gehören auch die musischen Fächer. Gerade der Unterrichtsausfall in den musischen Fächern ist am allerhöchsten in diesem Land. Wir dürfen es uns nicht weiterhin leisten, dass wir Unterrichtsausfall, und zwar in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch möglicherweise noch gerade eben verhindern, aber die musischen Fächer ausfallen lassen, weil sie ja möglicherweise nicht so wichtig sind. Wenn wir die Persönlichkeitsbildung ernst nehmen, gehören diese Fächer unabdingbar mit zur Schule dazu. Wir müssen die Lehrer, die dafür notwendig sind, einstellen.

Das Zweite, was mir ausgesprochen wichtig ist, ist die Motivation der Lehrer. Lehrer, die nicht mehr motiviert sind, die unterm Burn-out-Syndrom leiden, die nicht mehr wollen, die nicht mehr können, die können auch Schülerinnen und Schüler nicht zum Lernen motivieren. Wir müssen es erreichen, dass unsere Lehrer gerne in die Schule gehen und gerne unterrichten und alle diejenigen, die es nicht mehr tun, brauchen Hilfe, damit sie es wieder können, weil das nämlich die Grundvoraussetzung dafür ist, dass wir erfolgreich in unseren Schulen arbeiten können. Und ich habe voller Interesse gehört, dass der Bundespräsident gesagt hat, dass Schulen dazu Hilfe und Unterstützung brauchen. Wir müssen uns Gedanken machen, wie Lehrer und Lehrerinnen in diesem Land die Unterstützung bekommen, die notwendig ist, damit ihre Lehrfreude erhalten bleibt. Denn richtig ist, wir brauchen das Rad nicht neu zu erfinden, aber wir müssen diejenigen, die das Rad jeden Tag in Bewegung hal-

ten sollen, dazu bekommen, dass sie es auch in Bewegung halten und auch bereit sind, das Rad weiter voranzutreiben. Und ich würde mir sehr wünschen, dass auch die Medien nicht nur immer dann über Bildung berichten, wenn es Sensationen im negativen Bereich gibt. Wir brauchen eine positive Bildungsberichterstattung. Wir brauchen die Situation, dass für alles das, was im Bildungsbereich geschieht, die Medien ein Interesse haben. Denn nur das ist der Weg, um gesellschaftlich insgesamt ein Interesse an Bildung erwecken zu können.

**Ehmann:** Wie immer, wie beim Pastor, der in der Kirche über die Ungläubigen schimpft, hören nur die Pressevertreter, die hier sind, die Schelte, dass sie mehr Bericht erstatten sollten. Und die werden es ja nun gerade tun. - Frau Stange, ist das mit der Motivation der Lehrer so schlimm?

**Stange:** Ja, ich denke, wir haben schon eine ganze Reihe hoch motivierte Lehrer, aber das Problem ist einfach, dass die Motivation auch in den letzten Jahren durch verschiedene Maßnahmen zerstört worden ist. Und das ist nicht nur eine Schelte an die Presse, sondern das ist sehr wohl auch eine Schelte an verantwortliche Politiker und Politikerinnen, die in der Vergangenheit die Schuld dessen, was man der Schule in die Schuhe schiebt, auf die Lehrkräfte abgeschoben haben. Das heißt, ich will nicht das berühmte Wort von Herrn Schröder zitieren, das ist glaube ich allenthalben bekannt, aber es ist ja nicht unumstritten geblieben dieses Wort und wird immer wieder in den Mund genommen. Und ich denke, das ist ein Punkt. Aber ein anderer Punkt, ein ganz wesentlicher Punkt ist, dass vor allen Dingen den Lehrkräften in den letzten Jahren immer wieder vorgehalten wurde, dass Schule zu teuer ist, ineffizient arbeitet, Lehrkräfte zu viel Geld bekommen und zu viel Freizeit haben. Und deshalb ohne Weiteres die Arbeitsbelastung in den Jahren erhöht wurde. Und dadurch ist Motivation zerstört worden. Und vielleicht sind auch Kolleginnen und Kollegen aus den guten Beispielen draußen dabei, die das bestätigen können oder mit denen Sie ins Gespräch kommen, die Ihnen sagen, an welche Widerstände sie auch stoßen, wenn sie ihre Vorstellungen, die sie haben, auch umsetzen wollen. Wenn sie da an Schulverwaltungen herangehen, wenn sie an Ministerien herangehen, wenn sie Ressourcen brauchen, und wie solche guten Beispiele auch dadurch einfach nicht ins Leben gerufen werden können, weil sie diese Ressourcen nicht bekommen. Und eine Lehrkraft, die 28 Unterrichtsstunden hat, wird dann irgendwann auch müde und sagt, ja, wenn



---

keiner mich unterstützen will, dann habe ich auch kein Interesse mehr daran, mich über meinen Beruf oder über meine Tätigkeit hinaus zu engagieren. Gott sei Dank haben wir noch viele Kollegen, die dieses tun, und ich denke, wir haben zurzeit einen Wandel in der öffentlichen Darstellung. Ich danke dem Bundespräsidenten dafür, auch Herr Lemke hat das von Seiten der KMK bereits getan, in diese Richtung umzusteuern. Und vielleicht bleibt es nicht bei diesen präsidentialen und öffentlichen Bekenntnissen, sondern wird das auch untersetzt durch tatsächliches Handeln der politisch Verantwortlichen, damit Motivation wieder geweckt werden kann.

**Ehmann:** Eine der größten Kritiker unseres jetzigen Bildungssystems ist die Wirtschaft. Herr Siebertz, ist es die Schule oder ist es, wie Frau Stange angedeutet hat, die Politik, die die Schule nicht ausstattet, um die Auszubildenden, um die jungen Leute an die Wirtschaft heranzuführen?

**Siebertz:** Zunächst einmal möchte ich mich dafür bedanken, dass ich hier als Vertreter der Wirtschaft eingeladen bin. Wir sind gewissermaßen die Kunden des Bildungssystems, denn wir sollen ja die jungen Leute beschäftigen, die hier ausgebildet werden. Und Herr Bundespräsident, Bildung soll nicht nur für den Beruf qualifizieren. Aber wenn sie nicht für den Beruf qualifiziert ist, ist es sinnlos. Und wir haben ein Riesenproblem in der Wirtschaft und das ist das Thema: wir haben ein Riesendefizit, ein wachsendes Defizit an qualifizierten Mitarbeitern. Das hat zwei Gründe. Der eine Grund ist der Bevölkerungspilz. Wir haben ungefähr nur noch knapp halb so viele 20-Jährige wie 35-Jährige. Ich stimme Ihrer Rede inhaltlich in nahezu allen Punkten zu, aber wir haben nicht zu wenig Lehrplätze, wir können unsere Lehrplätze gar nicht mehr auffüllen. In München gibt es zwei Lehrplätze auf einen Bewerber. Und das große Problem ist, dass wir dieses Defizit an qualifizierten Mitarbeitern haben. Wir brauchen in unserm Konzern in den nächsten drei Jahren zweitausend qualifizierte Mitarbeiter. Gleichzeitig werden wir aber, und Sie haben darauf hingewiesen, ungefähr die gleiche Zahl an Mitarbeitern in unteren Bereichen abbauen. Das Resultat ist eine strukturelle Arbeitslosigkeit, die sich gerade auch bei Jugendlichen, und Sie haben die Ausländer besonders erwähnt, sehr stark bemerkbar wird. Dieses wird zunehmend zu einem gesellschaftlichen Problem. Und das Problem mit unseren Lehrlingen ist, dass die Hälfte der Schulabsolventen die Eingangstests für eine Lehre nicht besteht. Und dazu gehören inzwischen auch viele Gymnasiasten. Kernpunkt ist die Mathematik. Wir haben seit vielen vie-

len Jahren denselben Test. Vor zehn Jahren waren noch acht von zehn Aufgaben richtig gelöst, jetzt sind nur noch vier von zehn Aufgaben richtig gelöst. Was ist die Antwort? Die Antwort ist Konzentration auf Kernkompetenzen, und das ist Mathematik, Rechnen, das ist Schreiben, Lesen und es gehört dazu Englisch. Es ist aberwitzig in unserer Zeit, dass man weit vor Schulabschluss das Fach Englisch ablegen kann. Wir haben zudem deutliche Defizite im Bereich der Sozialkompetenz. Ich muss hier nicht ausführen, was das ist. Ich meine, darauf sollte die Ausbildung, auch die Ausbildung in den Hochschulen, deutlich mehr Wert legen. Wir müssen in der Bildung das Thema Wissensvermittlung zurücknehmen. Es ist völlig verrückt, wenn mein kleiner Sohn für eine Erdkunde-schulaufgabe lernen muss, wie vor zehn Jahren die Erdölförderungen in Bayern war. Das lernt er einmal, und am nächsten Tag hat er es wieder vergessen. Er muss Mathematik können, er muss Deutsch können und er muss sozialkompetent sein. Und dieses kann unser System auch leisten.



Paul Siebertz

Ich bin ein großer Anhänger unseres staatlichen Schulsystems, weil es Chancengerechtigkeit bieten kann. Die Institutionen brauchen mehr Selbstständigkeit und Freiheit. Wir müssen den Bildungsinstitutionen Verantwortung geben. Wir müssen nicht meinen, dass wir das alles mit Regeln und mehr Gesetzen und mehr Vorschriften und noch differenzierteren Lehrtafeln lösen können. Der Schulleiter muss auch in der Lage sein, gute Leistung zu belohnen und Minderleistung auch zu unterbinden. Und diese Möglichkeiten hat er heute viel zu wenig. Ich sag auch ganz deutlich: Wir brauchen mehr Investitionen in unser Ausbildungssystem. Ausbildungssystem ist ein wichtiger Standortfaktor, nicht nur weil wir den Nachwuchs brauchen, sondern weil auch Ausländer, die zu uns kommen wollen, nach der Qualität unseres Bildungssystems fragen. Wir brauchen Investitionen, die in der Grundschule halte ich auch für sehr, sehr wichtig. Unsere Schulen sind zu groß. Wir können letztendlich diese Defizite, insbesondere auch bei den Ausländern in den Kompetenzen nur dann beseitigen, wenn wir kleinere Klassen haben, und die Antwort für die Grundschule ist eine Ganztagschule. Meine Frau ist Lehrerin in Bayern in der Hauptschule und sagt, sie muss halt Kinder unterrichten, die am Abend vorher fünf Stunden vor dem Fernseher gesessen sind. Und dagegen muss sie

---

ankämpfen. Und der Schluss, den man daraus zieht, ist ganz klar der: die Kleinfamilie ist immer weniger in der Lage, ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen. Wir müssen ganz offen sehen, wir sind auf dem Weg in eine Zweidrittel-Gesellschaft. Und hier müssen wir aus dieser Falle wieder rauskommen. Deswegen brauchen wir eine Strukturreform. Wir müssen nicht das Rad neu erfinden. Unser Bildungssystem ist aber aus dem 19. Jh. Und wir müssen schauen, dass wir von der Kutsche ins Auto kommen.

**Ehmann:** Die Hochschulen bereiten auch die jungen Leute nicht gut genug für das Beschäftigungssystem vor. Sind denn die jungen Leute, die in die Hochschulen kommen, gut genug für das Studium vorbereitet?

**Schaal:** Meine Damen und Herren, die Ausbildung und Erziehung fangen in der Familie an. Sie gehen über den Kindergarten und die Schulen hinaus. Ich sitze am anderen Ende dieser Ausbildung. Ich bin Vertreter der Hochschule. Und ich möchte aus den Ausführungen, die der Herr Bundespräsident eben gemacht hat, und wo er eine Vielzahl von Möglichkeiten angesprochen hat, einige wenige herausgreifen und dann auf Ihre Frage zurückkommen, Herr Dr. Ehmann.

Lassen Sie mich die sehr interessante Formulierung von der Spätlese bei unseren Auszubildenden aufgreifen. Ich denke, das ist ein zentraler Punkt, über den wir hier zu sprechen haben. Ich denke, wir müssen unsere Ausbildungszeiten insgesamt verkürzen. Wir hatten die Gelegenheit bei der Vereinigung, das System der DDR mit 12 Schuljahren zu übernehmen. Ich denke, da haben wir etwas verpasst. Da hätten die Schulen ein Jahr gewonnen und dazugegeben für eine Verkürzung. Wir sollten in der Universität, in den Hochschulen, Fachhochschulen gemeinsam versuchen, das Studium auf maximal 4-5 Jahre zu reduzieren. Und ich denke, die neuen Vorschläge, die uns das Hochschulrahmengesetz hier lässt, Einführung internationaler Grade, Bachelor, Magister, Master, geben uns hier eine Möglichkeit, diese Dinge wirksam in Angriff zu nehmen. Und ich gehe dabei auch auf die Bemerkung von Frau Ministerin Bulmahn ein, die sagt: es ist vielleicht ein Fehler, dass sich unsere jungen Leute zu früh entscheiden müssen, in welchen Beruf sie später gehen wollen. Ich denke, dieses gestufte Ausbildungssystem, das wir in ganz Europa anstreben, ich nenne nur das Stichwort Bologna-Erklärung, gibt die Möglichkeit, durch einen ersten Studiengang in dem Bereich Bachelor eine allgemei-

nere Ausbildung zu erfahren, um sich später gegebenenfalls nach einer Berufstätigkeit für einen Masterstudiengang, möglicherweise auch in einem anderen Fach, zu entscheiden. Das würde auch dazu beitragen, dass unsere Studierenden besser für das ausgebildet werden, was eben von Seiten der Wirtschaft gefordert worden ist.



Werner Schaal

Ich möchte eine zweite Anmerkung des Bundespräsidenten aufnehmen. Er hat davon gesprochen, dass man frühzeitig versuchen soll zu erkennen, welche Begabung die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben und man muss versuchen, sie zu fördern. Ich denke, das ist ein ganz wichtiger Punkt. Und das bedeutet aber auch in der Konsequenz, dass bei unseren Ausbildungssystemen, ich spreche jetzt einmal speziell von den Hochschulen, die Durchlässigkeit größer sein muss, und sich die einzelnen Hochschularten nicht strikt gegeneinander abgrenzen. Man sollte sich auch darüber Gedanken machen, ob man das Stichwort Elite, das in den letzten 20 Jahren sehr verpönt war, nicht neu überdenkt. Und man muss mit Elite nicht irgendwelche Privilegien verbinden. Ich denke, wenn man von Elite spricht, sollte man soziale Eliten, Bildungseliten im Auge haben. Nun zum Schluss noch eine Bemerkung. Alle Vorrednerinnen und Vorredner haben darüber gesprochen. Investitionen sind notwendig. Und ich will das Thema nicht vertiefen. Die Hochschulen sind dafür bekannt, dass sie darauf immer wieder hinweisen. Ich will nur abschließen mit einer Bemerkung, die da besagt: Nur keine Bildung ist teurer als Bildung. Vielen Dank!

**Ehmann:** Sie haben freundlicherweise die Bemerkung zu den anderen Studiengängen aufgenommen, die im europäischen Vergleich, auch im internationalen Vergleich, nicht unüblich sind. Sind denn eigentlich unsere Schüler oder die Studierenden auf Europa, bleiben wir mal da, überhaupt vorbereitet? Sind sie denn in der Lage, und die Hochschulen auch, zweisprachige Vorlesungen zu halten? Wie würden Sie auf die Anforderungen aus Europa eingehen?

**Schaal:** Als Hochschullehrer bin ich nicht unbedingt der Meinung, die immer wieder auch von Seiten der Wirtschaft vertreten wird, dass unsere Schulausbildung völlig schlecht und defizitär ist. Ich gebe zu, dass gewisse Grund-

---

kenntnisse in den Naturwissenschaften fehlen. Und ich bin auch der Meinung, dass es nicht schick sein darf, wenn man sich dahingehend äußert, dass man nun von Mathematik nie etwas verstanden hat und das eigentlich auch nicht für so ganz notwendig hält. Das ist zweifellos richtig. Aber die Ausbildung an unseren Schulen verglichen mit Schulen im Ausland - und ich habe fast 4 Jahre in den USA gelebt und kenne auch da die schulischen Bedingungen - ist in sehr vieler Hinsicht breiter und zielt mehr auf die Ausbildung der Persönlichkeit, als das in manchen anderen Ländern geschieht. Die Ausbildung in Sprachen ist bei uns vergleichsweise besser als in anderen Ländern. Auf alle Fälle können die meisten unserer Schülerinnen und Schüler, die aus den Schulen kommen, zumindest Englisch.

Was ich für erforderlich halte, wäre, dass man über Englisch hinaus, dass ich eigentlich gleichsetzen würde mit Deutsch und nicht als Fremdsprache bezeichnen würde, mindestens eine weitere Sprache beherrscht, um sich in gewissen Richtungen zu spezialisieren. Aber insgesamt bin ich der Meinung, dass unsere Schülerinnen und Schüler durch die Ausbildung, wie sie auch an unseren Schulen geschieht, für Europa relativ gut ausgebildet sind und ich würde da in die allgemeinen Klagen in dieser Form, zumindest was die Gymnasien angeht, nicht einstimmen.

**Ehmann:** Frau Hohn, welche Rolle hat Europa in Ihrer Schulzeit gespielt oder spielt sie in Ihrer Schulzeit? Ich meine über die Frage, dass sie ein bisschen Englisch und vielleicht auch noch Französisch lernen in Rheinland-Pfalz, hinaus? Ist Europa als ein Kulturraum vorhanden, oder machen wir deutsch-zentrierten Schulunterricht?

**Hohn:** Ich möchte gerade noch mal kurz Herrn Siebertz antworten. Sie haben den Begriff Kunden des Bildungssystems verwendet. Es gibt auch den Begriff Abnehmer des Bildungssystems. Ich möchte mich sehr distanzieren von diesem Ausdruck, weil er suggeriert, dass die Schule irgendeine Dienstleistungsgesellschaft ist oder auch die Universität, die AbiturientInnen und AkademikerInnen als ein fertiges Massenprodukt der Wirtschaft bildet. Und für mich ist Bildung in erster Linie Selbstzweck. Und Bildung des Individuums ist Ausstattung mit allen möglichen Fähigkeiten, die sie brauchen im Leben. Das Fitmachen für die Wirtschaft kommt für mich höchstens an zweiter Stelle. Zu Ihrer Frage Herr Ehmann, Europa war bei mir in der Schule schon immer ein



Thema. Aber jetzt zum Beispiel gerade die Frage, wie Englisch gelehrt wird. Es sieht so aus, dass man ab der Grundschule inzwischen, also bei mir war es ab 5. Klasse, drei bis fünf Mal in der Woche 45 Minuten Englischunterricht hat. Da wird dann Grammatik gelehrt und Vokabeln und es wird natürlich auch gesprochen. Aber in irgendeiner Klasse von bis zu 30 Schülern kommt man vielleicht zwei Mal dran und darf zwei Sätze sagen. Und auf diese Art und Weise lässt sich eine Sprache nicht lernen. Also das merkt man, jeder, der zwei Wochen ins Ausland geht, ist plötzlich total überrascht, dass er plötzlich in dieser Sprache sprechen kann. Und ich denke, in diesen zerhackten Fächerkanon, wie er im Moment in der Schule herrscht, lässt sich Englisch oder Französisch oder welche Sprache auch immer, wirklich nicht optimal lernen.



Geraldine Hohn

Und genauso ist es mit dem Austausch mit anderen Kulturen. Ich kann im Französischunterricht etwas über die französische Kultur lesen, aber ich verstehe es nicht wirklich. Also mehr hinaus gehen aus der Schule mit außerschulischen Institutionen, mehr Austausche, mehr über den Tellerrand gucken. Ich denke, das fördert das Europadenken deutlich mehr.

**Ehmann:** Ich möchte diese Europafrage noch ein bisschen vertiefen. Frau Stange, Herr Siebertz, beide, ist das eigentlich schon ausreichend, was wir tun oder sind wir noch gefangen in einer Sicht, die doch sehr auf die Wurzeln achtet und die Höhe des Baums und den Weitblick nicht so ganz mit berücksichtigt?

**Stange:** Ich denke, beides ist notwendig. Die eine Seite ist, dass ich auf die Wurzeln achte, auf der anderen Seite den Blick zu öffnen und nicht nur bis nach Europa. Der Schritt Europa wird nur ein kurzer Schritt sein. Da bin ich der festen Überzeugung. Und das zeigen ja auch heute schon viele Entwicklungen, dass Europa sich selbst ausdehnt, eine ganz andere Dimension angenommen hat. Ich habe mich vor allen Dingen auch deshalb noch mal zu Wort gemeldet, weil ich es schon ein bisschen für leichtfertig halte, die Frage, wie man auf Europa vorbereitet ist, allein an der Kenntnis der englischen Sprache festzumachen. Die ist zweifelsohne notwendig. Aber das ist nicht Europa. Und das hat nichts damit zu tun, dass Europa anerkannt wird als ein Lebensraum, ein neuer Lebensraum, in dem man sich selbstverständlich bewegen kann. Und ich

---

würde einfach auch ein Stück weit auf unsere Schulen selbst lenken. Wir haben heute in vielen Schulen schon so eine hohe Multikulturalität, die wir viel zu wenig nutzen und auch als Chance betrachten. Es wird viel zu oft von einem Defizit gesprochen, wenn wir Kinder anderer Herkunft, ausländischer Herkunft in den Einrichtungen haben, die beherrschen die deutsche Sprache nicht oder angeblich nicht, sie fügen sich nicht in die Kulturen ein etc., aber sie bringen eine ganz wichtige Komponente mit. Sie bringen eine andere Kultur mit. Sie bringen eine andere Sprache mit, und ich denke, diesen Punkt sollten wir als Erstes auch mit nutzen, um auf diese Weise, die sich eröffnet über die deutschen Grenzen hinaus, Kinder und Jugendliche auch frühzeitig darauf vorzubereiten.

Und ein zweiter Punkt ist jetzt von Frau Hohn schon gesagt worden. Man lernt von dieser Kultur wenig aus den Büchern oder dadurch, dass ein Dritter etwas darüber erzählt. Sondern ich denke, die Kultur, die Sprache, die Mentalität anderer Menschen, das konfliktfreie Umgehen miteinander oder auch das Verstehen von Konflikten kann man nur begreifen, wenn man in dem Land mit den Menschen selber spricht, und zwar möglichst vielfältig. Und deshalb unterstütze ich sehr die Initiativen, die auf europäischer Ebene zumindestens jetzt existieren, den Schüleraustausch mehr zu forcieren, den Lehrkräfteaustausch mehr zu forcieren, und dazu brauchen wir in den Schulen auch den Rahmen. Vielleicht sollte man darüber nachdenken, ob das Erlernen einer Sprache für ein halbes Jahr im Ausland und dann nicht nur das Erlernen der Sprache, sondern eben auch der Kultur eines anderen Landes, einer anderen Mentalität nicht effektiver ist als über 6, 7 Jahre häppchenweise eine Sprache und über Dritte vermittelt eine Kultur zu erlernen. Das sollte man mal gegeneinander aufrechnen, weil ja so viel von Effizienz die Rede ist.

**Ehmann:** Herr Siebertz, die 3. europäische Berufsbildungskonferenz hat vor einigen Jahren mal so eine Zielzahl gesetzt, dass 5 Prozent der Auszubildenden einen Teil der Ausbildungszeit im europäischen Ausland verbringen sollte. Spielen bei Ihren Ausbildungsplänen Europa und der Aufenthalt im Ausland eine Rolle?

**Siebertz:** Ich sehe bei unseren Leuten, bei den qualifizierten, die wir einstellen, eine unglaubliche Offenheit in diesem Thema vor. Die jungen Leute wollen ins Ausland. Sie wollen gerne. Das setzen wir in unserem Recruiting ein, dass

wir jungen Leuten sagen, wir sind ein internationaler Konzern, ihr könnt auch im Ausland leben und arbeiten. Das ist aber sozusagen eher die kleinere Schicht der besonders Privilegierten. Und mein oder unser Problem ist, dass wir davon eben nicht genügend haben. Deswegen bleibe ich dabei, Frau Hohn, vielleicht ist die Formulierung falsch, dass wir sagen, wir sind hier die Kunden des Ausbildungssystems. Und Arbeitsplätze gibt es ja nicht nur in der Wirtschaft. Arbeitsplätze gibt es auch in den Schulen, im öffentlichen Dienst, in der Kultur, in vielen Bereichen. Aber ich bleibe dabei, dass Bildung für eine Ausbildung und für einen Beruf qualifizieren muss. Wenn sie das nicht tut, dann hat sie ihr Ziel verfehlt. Und wir tun den jungen Leuten damit keinen Gefallen.

Mein Problem mit vielen jungen Leuten ist, dass jungen Leuten, Schulabgängern, auch Abiturienten, eigentlich die Orientierung fehlt. Die Orientierungen in mehrerer Hinsicht. Zum einen bietet die Gesellschaft hier immer weniger Werte an. Das Thema Werte ist etwas, was in den Schulen sehr intensiv genommen werden muss und was man auch ausbauen muss, und zwar im Sinne der Ethik. Ich sage das ganz bewusst, weil wir das auch international und in den Unternehmen brauchen. Und immer mehr Unternehmen fangen an, selber hier Angebote zu machen für ihre Mitarbeiter.

Das Zweite ist, die jungen Leute sind ängstlich, weil sie nicht wissen, was im Berufsleben stattfindet. Die Lehrer wissen es oft auch nicht. Nur ganz wenige junge Leute wissen überhaupt, was sie werden wollen mit dem Abitur, weil viele nicht wissen, was sich in der Welt und was sich im Berufsleben abspielt. Und da sind wir auch aufgerufen, in dieser Hinsicht Orientierung zu liefern.

In Bayern gibt es gerade eine ganz tolle Sache. Hier muss jeder Schüler - so ungefähr in der 9. Jahrgangsstufe - 14 Tage Praktikum machen im Handwerk oder in der Industrie oder im Handel. Das ist eine ganz tolle Sache, weil das mal so ein kleiner Einstieg ist, um das Berufsleben kennen zu lernen. Da müssen wir, Wirtschaft und Schulen, gemeinsam noch viel mehr leisten, damit die Schule letztendlich auch mit hilft, den jungen Leuten die Orientierung zu geben, zu wissen was sie im Leben, egal ob das jetzt national oder international ist, mal wollen. Die Herausforderung ist international. Die Kulturen wachsen zusammen und dem müssen wir uns stellen. Da hilft nichts, und da ist Englisch eine unabdingbare Voraussetzung.



---

**Determann:** Zunächst vielleicht zum Aspekt Europa. Wird Europa genügend berücksichtigt in der Hochschule und in der Schule? Ich muss Frau Stange zustimmen. Diese ganze Frage der Internationalität auf Europa zuzuspitzen, ist zu eng gefasst. Wir müssen das weiterfassen. Es kann nicht sein, dass eine Studentin, die ein Praktikum in Chile machen möchte, dafür kämpfen muss, dass sie nach Chile geht oder gehen kann und das nicht in Spanien oder in Europa irgendwo machen muss, um ihre Bafög-Ansprüche irgendwie weiterzubekommen. Also ich denke, da muss man weiter denken.

Es gibt natürlich Sprachkurse auch an den Hochschulen. Und natürlich tun auch die Hochschulen einiges, aber ich muss sagen, dass man hier auch von Seiten der Hochschullehrer noch mehr Initiativen ergreifen müsste. Genauso wird hier die Frage der ausländischen Studierenden angesprochen. Das wird ja in letzter Zeit auch sehr häufig diskutiert. Wir brauchen ausländische Studierende. Man sollte zum Beispiel jetzt eine Maßnahme, die Sprachtests erleichtern. Es gibt einen wahnsinnig schweren Sprachtest für die ausländischen Studierenden. Ich denke, es reicht, wenn man Grundkenntnisse vorweisen kann. Den Rest lernt man im Umgang - wie es auch schon so oft gesagt worden ist - mit anderen Menschen genauso gut. Und natürlich arbeitsrechtliche Schwierigkeiten, die möchte ich aber nur am Rande ansprechen.

So, jetzt zu Herrn Siebertz: Ich bin sehr froh, dass Sie jetzt sagen, dass die Wirtschaft Kunde des Bildungssystems ist. Sonst waren das immer die Studierenden. Wenn Sie das tatsächlich sind, dann haben Sie jahrelang Ihre Zeche geprellt, denn damit sind ja natürlich auch bestimmte Verpflichtungen verbunden. Weiter haben Sie das Defizit an qualifizierten Mitarbeitern angesprochen. Das Problem sehe ich auch. Wir haben in Zukunft einen Akademikermangel. Das wird deutlich anhand von bestimmten Statistiken, zum Beispiel von Herrn Klemm. Hier müssen wir was tun. Studienabbruch ist soweit es geht zu verhindern durch Studienberatung von den Hochschulen. Auch die Hochschulen müssen hier Verantwortung übernehmen für 27 Prozent oder 40 Prozent Studienabbrecher; die Zahlen differieren ja je nachdem, wem man da glaubt.

**Hendricks:** Zunächst mal möchte ich sagen: wir haben natürlich bei Europa in der Tat ein Verständigungsproblem und Englisch ist als Lingua franca wirklich die Voraussetzung, aber nicht nur europaweit, sondern international. Und wir müssen aufhören sozusagen Englisch im Englischunterricht zu unterrichten,

sondern wir müssten Englisch unterrichten in Mathematik, in Chemie, in Biologie, damit wir die entsprechenden Begriffe unseren Schülerinnen und Schülern mitgeben, die sie demnächst brauchen. Und was sie lernen müssen, ist zu diskutieren, Sitzungen zu leiten im Englischen. Es geht nicht darum,



Renate Hendricks

Shakespeare in der soundsovielten Fassung zu lesen, sondern wir müssen uns überlegen, was wir den jungen Leuten mit auf den Weg geben, damit sie sich in der englischen Sprache wirklich bewähren können und das anwenden können, was sie anschließend brauchen. Und das ist auch das, was sie im Studium brauchen. Dazu ist aber eine Revolution, ein dichtes Unterrichten an den Schulen notwendig, und wir brauchen auch Lehrer in Chemie, in Mathema-

tik - in Philosophie übrigens auch, warum nicht Philosophie auch in Englisch - die das auch unterrichten können. Und es gibt dafür in der Zwischenzeit übrigens gute Beispiele, die belegen, dass das eine ganz vernünftige Geschichte ist, weil nämlich auf diese Art und Weise Englisch nicht nur am Englischunterricht und an den Englischbüchern fest haftet.

Das Zweite, was ich sagen möchte:

Europa hat auch was mit dem Zusammenwachsen zu tun. Ich stelle fest, dass die meisten Schüler, und da geht es uns Erwachsenen nicht viel anders, viel zu wenig darüber wissen, welche Rechte und Möglichkeiten die EU heute hat. Ich selber stelle fest, dass die Regelungsdichte der EU immer mächtiger wird und man sich immer fragen muss, wann wir sozusagen mit neuen Regelungsdichten der EU zugeschüttet werden, und wir nehmen überhaupt nicht wahr, was da eigentlich passiert.

Ich möchte noch auf einen anderen Punkt hinweisen. Herr Siebertz, Sie haben auf die Praktika hingewiesen, Praktika als Nahtstelle, als Verbindungsstelle zur Orientierungshilfe. Fast alle Bundesländer haben in der Zwischenzeit Praktika in den Schulstufen der Sekundarstufe 1, aber auch in der Oberstufe. Das reicht aber nicht aus. Ein Praktikum von 14 Tagen gibt keine Orientierungshilfe. Wir brauchen eine viel gezieltere Berufs- oder Studienorientierung, als wir sie heute haben. Und dass es in die Hand der jeweiligen Schule gelegt ist, ist ja okay, aber dann muss die Schule auch sicher stellen, dass das

---

nachher auch wirklich gut funktioniert. Dazu gehört auch, dass die Gymnasien eine vernünftige Kooperation mit den Hochschulen haben, dass es dort auch die Möglichkeit gibt, dass Hochschullehrer mal wieder in die Gymnasien zurückkommen und sich mal anschauen, was dort eigentlich gelehrt wird. Denn teilweise sind die Hochschuleingangstests so abgehoben, dass man überhaupt keine Vorstellung mehr davon hat, was eigentlich in den Gymnasien passiert. Und umgekehrt würde ich es auch für wichtig halten, dass im Hinblick einer Kooperation auch die Gymnasiallehrer noch mal an die Hochschule zurückgehen. Das gilt genauso übrigens für alle anderen Schulstufen.

Wir müssen erreichen, dass die Lehrer in den Schulen eine Vorstellung von dem bekommen, was tatsächlich im Berufsleben gefordert ist. Das ist die erste Voraussetzung. Und das Zweite ist, wir müssen die Wirtschaft in die Schulen hineinholen, denn nur so können wir den jungen Leuten Orientierung geben. Denn wenn sie heute eine Abiturzeitung aufschlagen, dann haben von 130 Abiturienten vielleicht 30 konkrete Vorstellungen. Und die anderen wissen nicht, was sie machen wollen. Das macht mir Sorgen. Weil wir nämlich da an einem ganz entscheidenden Punkt versagt haben. Und da helfen uns auch nicht die Diskussionen um 12 oder 13 Jahre, denn wenn man nach 12 Jahren keine Orientierung hat, haben wir auch nichts gewonnen. Wir müssen den jungen Leuten für die Zeit nach der Schule Orientierung geben.

**Ehmann:** Herr Schaal, Sie sind auch Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz mit dem Schwerpunkt Internationales.

**Schaal:** Die Universitäten und die Fachhochschulen bemühen sich seit etwa 3 Jahren, seit den Anstößen, die auch vom DAD gekommen sind, die Internationalität und die Mobilität zu verstärken. Wir versuchen, durch Programme wie Erasmus, Sokrates, den Austausch so zu gestalten, dass mindestens 10 Prozent unserer Studierenden mindestens 1 Semester, nach Möglichkeit aber 1 Jahr, im Ausland verbringen.

Wir sind im Moment vielleicht bei 5 oder 6 Prozent angekommen, aber das hängt auch damit zusammen, dass der finanzielle Rahmen so eng ist, dass man eigentlich den meisten Studierenden nicht zumuten kann, in ein solches Programm hineinzugehen, denn was bei Erasmus und Sokrates derzeit im Durchschnitt bezahlt wird, sind rund 200 Mark im Monat. Und das ist kein

Anreiz für die jungen Leute oder zumindest kein finanzieller Anreiz, sich in diesen Austausch zu begeben. Aber ich möchte in diesem Zusammenhang ein anderes Problem ansprechen, das die Hochschulen lösen müssen, und da müssen wir uns innerhalb der Hochschulen in der nächsten Zeit sehr stark bewegen.

Es sind nicht so sehr die Sprachtests, die jetzt durch neue Vorschläge abgemildert worden sind. Da gibt es neue Verfahren, die das Ganze etwas erleichtern für die ausländischen Studierenden. Das Problem für unsere Studierenden sind im Grunde Anerkennungsfragen.

Das Ziel ist natürlich, dass die jungen Leute, die ins Ausland gehen, dieses Jahr nicht verlieren, sondern dass das voll in ihre normale Studienzeit mit hineinfällt. Und da kommen die Anerkennungsfragen von Seiten - und das muss ich nun leider bekennen - der deutschen Hochschulen, die es unglaublich schwer machen, Studienleistungen, die im Ausland erbracht worden sind, anzuerkennen. Es müssten da rechtzeitig Absprachen zwischen den abgebenden Hochschulen und den aufnehmenden Hochschulen in beiden Richtungen erfolgen, so dass man sich darüber im Klaren ist, welche Teile da anerkannt werden können. Die Modularisierung, die wir anstreben bei der Ausbildung, wird da vielleicht ein bisschen weiter helfen, aber das ist und eine zentrale Schwierigkeit, die unsere jungen Leute davon abschreckt, sich diesem Unterfangen zu stellen.

**Ehmann:** Das Forum Bildung hat ja auch die Funktion, sich darum zu bemühen, in bestimmten Bereichen zu einem Konsens zu kommen und etwas voranzutreiben, was dann auch wirklich realisiert wird. In der Schlussrunde würde ich Sie alle gerne fragen, wenn Sie einen Wunsch frei haben, was das Forum Bildung denn bewegen sollte, was würde dann dieser eine Wunsch sein? Ich bitte Sie aber wirklich alle nur einen Wunsch zu äußern. Darf ich bei Ihnen Frau Hendricks anfangen?

**Hendricks:** Ich würde mir wünschen, dass alle Lehrer an unseren Schulen motiviert sind.

**Hohn:** Ich wünsche mir eine konsequent oder radikal-demokratische Schule, in der Schülerinnen und Schüler mitbestimmen dürfen.

---

**Siebertz:** Autonomie für Schulen und Hochschulen und Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer und Hochschulprofessoren.

**Schaal:** Ich wünsche mir eine angemessene Studienfinanzierung für unsere Studierenden, damit wir die weiteren finanziellen Fragen in den Hochschulen sinnvoll angreifen können.

**Stange:** Ich wünsche mir, dass Bildung in den Haushaltsdiskussionen in den Ländern und auf Bundesebene Priorität hat.

**Determann:** Ich stimme bei allem zu, würde mir wünschen, dass das Forum Bildung, das ja selber nur mit einem Studenten vertreten ist, in Zukunft auch die richtige Perspektive der Betroffenen stärker mit einsetzt.

**Ehmann:** Meine Damen, meine Herren hier am Podium, meine Damen und Herren im Auditorium, ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit und für das Zuhören.



---

Klaus Böger  
Bürgermeister von Berlin und Senator  
für Schule, Jugend und Sport

## Den Wandel der Schule gestalten - Bildungspolitik für Berlin\*



Thomas Härtel

### **Die neue Bildungsaufgabe**

Kinder und Jugendliche wachsen gegenwärtig in eine Zeit tiefgreifenden Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik hinein. Diese Feststellung geht den meisten von uns zwischenzeitlich sehr leicht von den Lippen, ohne dass wir das Ausmaß dessen, was gemeint ist, ganz erfassen. Wir nehmen wahr, dass sich Arbeitszusammenhänge verändern, Formen der Informationsbeschaffung, des Wissenserwerbs und der Kommunikation. Kinder und Jugendliche erleben das Nebeneinander von realer und virtueller Welt als tägliche Selbstverständlichkeit. Und Antworten auf die großen Fragen der Internationalisierung und Globalisierung werden schon lange nicht mehr nur auf den Wirtschaftseiten unserer Tageszeitungen gesucht, sondern Tag für Tag auf dem Schulhof und in den Klassenzimmern. Nichts ist beständiger als der Wandel. Und dieser Wandel bestimmt das private wie das berufliche Leben.

Ist unsere Schule, man möchte sagen: die gute, alte Schule, ist sie auf diesen Wandel hinreichend vorbereitet? Ist unser Bildungssystem zukunftsfähig? Offen für Veränderungen? Bereit, sich auf Neues einzustellen? Brauchen wir eine neue Schule? Eine Schulreform?

Wir wissen, dass Bildung noch nie so wichtig war wie heute. Dass es von der Qualität schulischer Bildung und Erziehung abhängen wird, ob die Schülerinnen und Schüler von heute den Herausforderungen gewachsen sein werden, mit denen sie die Welt von morgen konfrontiert. Bildung und Erziehung sind der Schlüssel zum Verständnis des 21. Jahrhunderts und notwendige Vor-

\*vorgetragen durch Thomas Härtel, Staatssekretär für Schule der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin



aussetzung zur Gestaltung des Wandels. Was bedeutet das für uns, die Bildungswissenschaftler, die Politiker, die Praktiker? Können wir unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen dem neuen Stellenwert von Bildung überhaupt gerecht werden? Die Zukunft beginnt jeden Morgen um acht Uhr - in der Schule! Es wird unsere Aufgabe sein, Kinder und Jugendliche auf eine Welt vorzubereiten, die sich uns erst in Ansätzen erschließt. Dazu muss ein verändertes Verständnis von Bildung entwickelt werden, ein neues Leitbild Schule und ein neues Selbstverständnis von Schulverwaltung. Es müssen neue Bildungsk Kooperationen aufgebaut und ein Netz verlässlicher Partner aus Wirtschaft und Industrie, Schule und Hochschule, Jugend- und Elternarbeit geknüpft werden.

Die neue Bildungsaufgabe ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Es geht um das Ganze, um den Standort Deutschland wie um die Chancen des Einzelnen, um Teilhabe an der Zukunft wie um die Gestaltung der Gegenwart. Wir müssen den Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, zur Wissens- und Informationsgesellschaft sozial verträglich gestalten, ohne das Potential sich entfaltender Kräfte zu beschneiden.

Wir müssen es schaffen, die Teilhabe aller zu ermöglichen und dennoch den Wettbewerb der Besten zuzulassen. Wir müssen den individuellen Kompetenzerwerb fördern, ohne soziale Lernprozesse zu vernachlässigen. Die Herausforderungen denen wir gegenüberstehen sind groß. Die Reformanstrengungen müssen umfassend sein, umfassender vielleicht als wir uns dies bisher vorstellen können.

Ich freue mich deshalb ganz besonders, dass der erste Kongress, den das neu gegründete "Forum Bildung" durchführt, hier in Berlin stattfindet. Unter dem Motto "Wissen schafft Zukunft" nimmt es die wichtigen Fragestellungen der Gegenwart auf. Die Dramatik der doppelten Herausforderung, der sich Schule und Bildung gegenübersehen, wird in der Einladung zu diesem Kongress deutlich:

- Das Wissen und die Kompetenz zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden und gleichzeitig
- soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen zu verhindern und bestehende Ausgrenzungen zurückzudrängen.



Ich bin der festen Überzeugung, dass wir nur durch ein leistungsstarkes Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler, ein effizientes Controlling der eingesetzten Ressourcen und durch den am Bildungserfolg orientierten Wettbewerb der Bildungseinrichtungen die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft werden meistern können.

Dieser neuen Bildungsaufgabe müssen sich alle Bundesländer stellen. Und wir tun dies. Mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, das ist wahr, aber doch auch mit vielen Gemeinsamkeiten über parteipolitische Grenzen hinweg. Weil es um den Standort Deutschland geht. Dass wir miteinander um das beste Bildungssystem konkurrieren ist eine der guten Seiten des Bildungsföderalismus.

Lassen Sie mich in knappen Worten schildern, was wir uns in Berlin vorgenommen haben. Reformpolitik in Berlin heißt zunächst einmal - sehr pragmatisch - die für den Erfolg einer Bildungsreform unverzichtbaren Grundlagen schaffen:

### **1. Die Rahmenbedingungen der Schule sichern.**

Wir in Berlin stehen gegenwärtig unter einem unabweisbaren Zwang zur Konsolidierung des Haushaltes. Eine Aufgabe, die sich in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich scharf stellt, aber sie stellt sich. Reformen in Zeiten leerer Kassen sind nicht einfach. Pädagogische Kreativität und Erfindergeist sind gefragt. Unkonventionelle Wege für den Erhalt von Schulprogrammen und Schulprofilen müssen beschritten, neue Koalitionen in der Bildungsfinanzierung geschlossen werden.

Aber irgendwann sind all diese Möglichkeiten erschöpft und wir müssen uns ernsthaft fragen, ob kurzfristige Sparansätze noch Sinn machen, wenn wir Gefahr laufen, unser Bildungssystem langfristig so zu schädigen, dass an seinen Grundfesten gerüttelt und das weitgehend noch bestehende Vertrauen in die öffentliche Bildung dauerhaft zerstört wird.

Wenn wir die öffentliche Schule nicht zur Verliererin im Wettbewerb um die besten Schüler, die besten Lehrer und das beste Lernergebnis machen wollen, müssen wir ihr auch den öffentlichen Stellenwert zukommen lassen, den sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgabe braucht.

Das heißt nicht, dass wir nicht auch verkrustete Strukturen aufbrechen und verändern müssen. Das heißt nicht, dass wir nicht effizientes Controlling und schonenden Umgang mit Ressourcen verstärkt einüben müssen. Aber Schule und Bildung dürfen im Verteilungskampf um die notwendigen Ressourcen nicht weiter allein gelassen werden.

Dazu gehört auch die schlichte Einsicht, die Einstellungspraxis für Lehrerinnen und Lehrer zu verändern. Die ungute Altersstruktur in fast allen Schulen der Bundesrepublik haben wir einer Einstellungspraxis zu verdanken, die an Haushaltszwänge gebunden nur kurzfristig reagieren konnte auf die Schülerzahlen, die Jahr für Jahr erhoben und nach unten oder oben geringfügig korrigiert vorgelegt wurden. Dieses Stop and Go zwischen massenhafter Einstellung und Einstellungsstop lässt keine gesunde Altersmischung mehr zu, entmutigt ganze Ausbildungsjahrgänge und führt zur Qualitätsminderung im Lehrerberuf.

Wir wissen heute schon, dass wir in den nächsten fünf bis acht Jahren so viele Lehrerinnen und Lehrer brauchen werden für die Berliner Schule, wie der "Markt" sie gar nicht mehr zur Verfügung stellen kann. Nötig ist eine Einstellungspraxis, die nicht nur auf den tatsächlich zu versorgenden Schülerkopf schießt, sondern zeitlich bedingte und wohl überlegte Ausstattungsvorsprünge nutzbar werden lässt für pädagogische Verbesserungen und die Umsetzung notwendiger Reformschritte. Von der wichtigen These "Bildung ist unsere Zukunft" müssen wir zu einer tatsächlichen fiskalischen Unterstützung des Systems Bildung kommen.

## **2. Eine Grundbildung für alle sowie Orientierungswissen für die Gegenwart und Zukunft bereitstellen.**

Das klingt als Reformvorhaben vielleicht etwas befremdlich, weil selbstverständlich. Wir stellen jedoch zunehmend fest, dass mit dem öffentlichen Wandel die private Unsicherheit zunimmt, weil nichts mehr als verlässlich erscheint und alles der Veränderung preisgegeben.

Der öffentliche Bildungsauftrag steht in der Pflicht, das Spannungsverhältnis von Standardsicherung einerseits und Öffnung für den Wandel andererseits neu zu bestimmen. Was wir brauchen, sind verlässliche Grundlagen im

Wissen, die frei machen für offene Lernprozesse und für kreative Zugänge zu neuen Denk- und Lösungsansätzen. Wir brauchen Basisqualifikationen und Kompetenzen als tragende Grundlagen für lebenslange Lernprozesse und eine Unterrichtskultur, die Lernen zum Erlebnis werden lässt.

Grundbildung für alle sichern sowie Orientierungswissen für Gegenwart und Zukunft bereitstellen, heißt für uns

- Erstens: Die sichere Beherrschung der Muttersprache bzw. der Landessprache und mindestens einer Fremdsprache
- Zweitens: Grundlegende Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften.
- Drittens: Neues Lernen mit dem Computer.
- Viertens: Zur Demokratie erziehen.
- Fünftens: Musisch-ästhetische Bildung sichern.

Das allein führt aber noch nicht weit genug. Wir brauchen Schulen als lernende Systeme, die ihren Schulentwicklungsprozess selbständig steuern können. Wir brauchen gute Schulen, guten Unterricht und eine Schulkultur, die Lernen zum Erlebnis werden lässt. Als dritten Schwerpunkt Berliner Reformpolitik nenne ich deshalb

### **3. Die Selbständigkeit der Schulen ausbauen, ihre pädagogische, personelle und wirtschaftliche Verantwortung stärken**

Wenn wir nicht wollen, dass das öffentliche Schulsystem zum Verlierer im Wettbewerb um die gute Schule wird, müssen wir dieses Vorhaben zügig vorantreiben. Hier müssen wir von den Nachbarn lernen, ohne viel Zeit zu verlieren.

Nicht dass eine selbständige Schule automatisch zu einer guten Schule wird, dieser pädagogischen Utopie hängt keiner nach. Aber in Zeiten rascher gesellschaftlicher Veränderungen und neuer Herausforderungen an die Schule, ist ein zentral gesteuertes Bildungssystem zu unflexibel und zu langsam. Entscheidungen müssen dort getroffen werden, wo sie anstehen, in der einzelnen Schule vor Ort. Und das geht nur, wenn wir die Trias der pädagogischen, personellen und finanziellen Verantwortung an die konkrete Entscheidungsgewalt vor Ort bündeln. Damit ist nicht gemeint, dass der Staat sich aus seiner Verantwortung zurückzieht. Er wird sie nur anders wahrnehmen müssen. Fachkompetenz vor Ort muss getragen werden von dezentraler Steuerung und

schulübergreifenden Vorgaben, die vergleichbare Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe sicherstellt. Denn selbständige Schulen brauchen verlässliche Rahmenbedingungen und ihre Schülerinnen und Schüler die Gewissheit, vergleichbare Lernbedingungen auch am andern Ort vorzufinden.

In Berlin werden gegenwärtig sehr unterschiedliche Modelle und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zu einem Ansatz zusammengeführt, der sowohl die Unterrichtsentwicklung in den Blick nimmt als auch die Entwicklung des Systems Schule.

Jede Schule wird verpflichtet werden, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit in im Rahmen einer internen Evaluation zu überprüfen. Darüber hinaus werden schrittweise jahrgangsbezogene Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erprobt. Ein zentraler Bildungsabschluss am Ende der Sekundarstufe I ist in Vorbereitung.

Mir ist bewusst, dass andere Bundesländer hier schon ein gutes Stück weiter sind als Berlin, das sich den Fragen der erweiterten Selbständigkeit zunächst sehr zögerlich geöffnet hat. Die berufsbildenden Schulen haben im Moment die Nase vorn und stehen an der Spitze der Bewegung. Mit dem kommenden Schuljahr werden Formen der Beteiligung bei der Personalauswahl erprobt. Viele Schulen haben mit der Pilotphase zur Schulprogrammentwicklung begonnen. Fragen der Budgetgestaltung und Budgetverwaltung werden gegenwärtig geprüft mit dem Ziel, eigenständig Einnahmen und Ausgaben tätigen zu können, Gewinne erzielen und für selbstbestimmte Aufgaben der Schule einsetzen zu können.

Ein solch umfassender Schulreformprozess muss gesetzlich abgesichert werden. Deshalb wird der Übertrag des Prinzips Berufsschule auf alle anderen Schulen spätestens mit dem neuen Schulreformgesetz erfolgen, das wir gegenwärtig erarbeiten. Im gleichen Maße aber wissen wir, dass Reformprozesse nicht verordnet werden können, sondern auch von unten wachsen und sich entfalten müssen. Hier arbeiten wir nach dem Grundsatz der guten Beispiele. Best Practice muss nicht nur stattfinden, sie muss auch Verbreitung finden, bekannt werden und zur Nachahmung motivieren. Deshalb ist die Ausstellung dieses Kongresses so wichtig und ihre andauernde und umfassende Präsentation im Internet.

#### **4. Die Reform der Schulstufen wird zügig weitergeführt**

Die Reform der sechsjährigen Berliner Grundschule hat begonnen. Zur Sicherung einer attraktiven Grundbildung für alle wurde die Stundentafel in der ersten Klasse erhöht, der Beginn des Fremdsprachenerwerbs in die Klasse drei vorverlegt und die äußere Leistungsdifferenzierung in den Klassen 5 und 6 festgeschrieben. Die Verstärkung des naturwissenschaftlich-mathematischen Lernansatzes ist eine wichtige Zukunftsaufgabe. Die Schulstruktur in der Sekundarstufe I ist vielfältig und differenziert. Hier sind keine weiteren Änderungen angesagt, wohl aber die Überlegung, wie die Attraktivität der Hauptschule zu stärken bzw. das Unterrichtsangebot besser noch als bisher auf die häufig mit Lern- und Leistungsproblemen belastete Schülerschaft abzustimmen ist.

Wichtig für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit des Berliner Schulsystems ist für uns die Möglichkeit, die Schulzeit bis zum Abitur zu verkürzen. Auch hier setzen wir auf die Individualisierung der Bildungsgänge und werden unterschiedliche Angebote zur Verkürzung der Bildungsgänge bis zum Abitur entwickeln, die ein Nebeneinander unterschiedlicher Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten zulässt.

Lassen Sie mich abschließend auf zwei wichtige Reformvorhaben eingehen, die vielleicht Berliner Besonderheiten sind, mit Sicherheit aber wichtige Elemente eines umfassenden Reformprozesses, die gestaltend in die Bildungslandschaft eingreifen:

#### **5. Die wertbezogene Bildung als Teil des öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages verändert sich**

Wertepluralismus, offene Gesellschaft und neue Unübersichtlichkeiten fordern zur Neugestaltung wertbezogener Bildung und Erziehung in der Schule auf. Wir sehen uns heute einer Bildungserwartung gegenüber, die nach Orientierung verlangt in einer dramatisch sich verändernden Welt. Und es geht um verlässliche Antworten.

Die neue Frage nach der Werteorientierung für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule reiht sich ein in die gegenwärtig geführte Bildungsdiskussion. Diese Entwicklung trifft mit Sicherheit nicht nur auf Berlin zu. Mit der

Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer multikulturellen, multireligiösen und multiethnischen hat die Pluralität der Wertvorstellungen und der Weltanschauungen rapide zugenommen und insbesondere für Kinder und Jugendliche haben sich die Bewertungsmaßstäbe verschoben. Das gegenwärtige System verliert zunehmend an Akzeptanz, weil die doppelte Beliebigkeit abgelehnt wird, wie sie die Öffentlichkeit wahrnimmt: die relative Beliebigkeit des Anbieters von Religions- bzw. Weltanschauungsunterrichts und die beliebige Wahrnehmung des Angebotes durch die Schülerinnen und Schüler (Eisdiele statt Unterricht). Zunehmend mehr Eltern vermissen Normorientierung und Wertebezug in der öffentlichen Schule und weichen auf private Anbieter aus.

Ohne die Möglichkeiten der öffentlichen Schule überschätzen zu wollen, müssen wir Sorge tragen, die Schule als einen Ort zu verstehen, der nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten beschränkt ist, sondern als eine Institution, die Haltungen und Einstellungen prägt und sinnstiftende Reflexion ermöglicht. Die Partnerschaften zwischen Staat und Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften sind auf neue verlässliche Grundlagen zu stellen.

#### **6. Gemeinsam leben in Berlin: die Integrationsbemühungen verstärken und eine Bildungsoffensive für Kinder, Jugendliche und Erwachsene nichtdeutscher Herkunftssprache starten.**

Mehr als 437 000 Menschen ausländischer Herkunft leben in Berlin, mehr als 72 000 Migrantenkinder besuchen die Berliner Schule. Das macht ca. 20 % der insgesamt rd. 383 000 Kinder und Jugendlichen in der Berliner Schule aus. Sie haben unsere Stadt in den vergangenen Jahren verändert, was nicht überall als Bereicherung empfunden wird.

Wie wir miteinander leben lernen ist für Berlin wie für viele andere Großstädte in der Bundesrepublik auch eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben.

Fremdheit darf nicht in Fremdenfeindlichkeit umschlagen, Unkenntnis und fehlende Offenheit nicht in Ausgrenzung anders Denkender und Ächtung von Minderheiten. Für Rassismus und rassistische Gewalt gibt es keine Rechtfertigung.



Wir haben lernen müssen, dass sich auch in der Schule die Frage des Miteinanderlebens und Miteinanderlernens mit jeder Schülergeneration neu stellt. Auch hier bleibt Integration konfliktreich und gelingt nicht automatisch.

Die gelebte Zweisprachigkeit ist ein individueller und gesellschaftlicher Reichtum. Wir wissen aber, dass es ohne konsequente Förderung des deutschen Spracherwerbs auch nicht geht, weil dies die einzige Chance zur Sicherung vergleichbarer Bildungschancen in Schule und beruflicher Ausbildung bedeutet.

Die gegenwärtige Misserfolgsquote in der Berliner Schule ist immer noch zu hoch. Zu viele Schülerinnen und Schüler verlassen das Bildungssystem ohne Schulabschluss oder scheitern aufgrund ihrer geringen Qualifizierung in der Ausbildungssituation. Ausländische Schülerinnen und Schüler stellen einen großen Anteil in dieser Gruppe. Ökonomisch gesprochen ist dies eine Verschleuderung von Ressourcen, die wir uns nicht leisten können. Menschlich ist es eine Katastrophe.

Zur neuen Bildungsaufgabe gehört deshalb untrennbar dazu, bisher schon benachteiligte Schülerinnen und Schüler nicht weiter abzukoppeln von der gesamtgesellschaftlichen Bildungsentwicklung. Eine Generation der Modernisierungsverlierer können wir uns nicht leisten, weder unter ökonomischen vor allem aber nicht unter sozialen Gesichtspunkten.

Wir in Berlin haben deshalb eine neue Bildungskampagne gestartet für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache. Dazu gehört mehr Beratung für bildungsferne Elternhäuser, Unterstützung durch Medien der unterschiedlichsten Sprachen und Verstärkung der Erwachsenenbildung. Dazu gehören Schul- und Unterrichtsbesuche durch den Senator sowie der Besuch von Ausbildungsbetrieben, um die öffentliche Aufmerksamkeit und Akzeptanz der Bildungskampagne zu erhöhen.

### **Lassen Sie mich abschließend**

die grundlegenden Aufgaben zusammenfassen, die ich für unverzichtbar halte, wenn wir die Schule zukunftsfähig machen und unseren Anspruch auf Bildung und Erziehung glaubhaft an die nächste Generation weitergeben wollen.

1. Die materiellen Grundlagen des Systems Schule müssen gesamtgesellschaftlich getragen und fiskalisch abgesichert werden trotz anhaltender Konsolidierungsnotwendigkeiten.
2. Die Schule muss sich in Richtung auf mehr Selbständigkeit entwickeln, auf die Wahrnehmung von mehr Verantwortung im personellen, finanziellen und pädagogischen Aufgabenfeld.
3. Die Schule muss sich verändern zu einem Haus des Lernens, das methodisch und inhaltlich den Anforderungen der Zukunft gewachsen ist. Sie muss die Grundlagen legen für Freude am Lernen, die ein Leben lang hält, für Fähigkeiten, die den selbständigen Wissenserwerb ermöglichen und für Kompetenzen, die Lernen auch zu einem sozialen Erlebnis werden lassen.
4. Schule und Bildung dürfen die Frage nach der Chancengleichheit nicht ausklammern. Sie stellt sich unter den Bedingungen der neuen Medien und der verschärften Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt neu. Sie fordert deshalb auch zu neuen Anstrengungen heraus, noch ungenutzte Begabungsreserven auszuschöpfen
5. Die Schule muss in ihren Anstrengungen unterstützt werden von einer Schulaufsicht, die sich von der Einzelsteuerung weg zu einer systemischen Steuerung der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung entwickelt, von einer Schulverwaltung, die sich ernsthaft um Deregulierung und den Abbau überflüssiger Einzelfallregelungen bemüht, und von einer Schulpolitik, die Entwicklungslinien deutlich macht und Entwicklungsprozesse in Gang setzt, die den Horizont einer Legislaturperiode überschreiten.



---

Roland Svarrer Østerlund  
Dänisches Bildungsministerium



## Berufsbildungsreform 2000

Sehr geehrte Frau Ministerin, sehr geehrter Herr Staatsminister,  
geehrte Damen und Herren,

einleitend möchte ich den Gastgebern für die Einladung danken, heute über die dänische Bildungsreform referieren zu dürfen. Es ist für mich eine große Ehre, heute hier teilnehmen zu dürfen.

Ich habe mein Referat so strukturiert, dass ich zuerst die grundlegende Steuerungsphilosophie im Bildungswesen darstelle. Die sogenannte Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben. Ich werde sie anhand eines der ältesten und konsequentesten Beispiele beleuchten: anhand der Berufsausbildungen. Danach werde ich eine grundlegende Entwicklungsinitiative schildern, die wir vor ca. zwei Jahren mit der Einführung von fünf bildungsmäßigen Kerngebieten einleiteten. Diese fünf Gebiete haben eine auffallende Ähnlichkeit mit den fünf Themenschwerpunkten, die Ausgangspunkt für diesen Kongress des Forums Bildung sind. Abschließend möchte ich einige der Prinzipien exemplifizieren – auch hier mit der Darstellung der neuesten Reform unserer Berufsausbildungen.

### **Steuerung durch Ziel- und Rahmenvorgaben**

Unsere allgemeine Steuerungsphilosophie im Zusammenhang mit den Ausbildungen und den Bildungsstätten ist, wie erwähnt, die Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben. Diese Art der Steuerung hat – in etwas unterschiedlichem Tempo – die detailliertere, zentrale Steuerung ersetzt. Ich werde das Prinzip veranschaulichen, indem ich zeige, wie wir dieses vor 10 Jahren in den Berufsschulen vorstellten. In diesem Ausbildungsbereich führten wir sehr früh eine Steuerungsänderung durch und haben dadurch über einen längeren Zeitraum die Ergebnisse beobachten können. Der Übergang zur Steuerung

durch Ziele und Rahmenvorgaben hat auf fachlichem Gebiet zur Folge, dass wir die übergeordneten Ziele und die Rahmenbedingungen für den Unterricht festlegen. Anschließend setzen die Schulen selbst diese Ziele in ein lokales Curriculum um.

Bei der Finanzierung haben wir die Budgetsteuerung durch ein sogenanntes "Taxametersystem" ersetzt, in dem der Zuschuss an die Schule – abgesehen von einem geringeren Basisbetrag – allein von den Aktivitäten der Schule abhängt. Dieser Zuschuss wird als "Blockzuschuss" geleistet, so dass den Schulen von zentraler Ebene aus nur zur Auflage gemacht wird, den Zuschuss im Rahmen der Zielvereinbarungen der Schule einzusetzen. Die Schule entscheidet somit eigenverantwortlich über Investitionen, hierunter Bauvorhaben, über Anstellung von Lehrern, über Klassenbildung und -frequenzen sowie über alle anderen Prioritäten.

Die Berufsschulen sind "private, non-profit Institutionen“. Sie haben einen verantwortlichen Schulrat, der die Sozialpartner - paritätisch - sowie andere lokale Akteure, hierunter die Kommunen des Einzugsbereichs der Schule, sowie Lehrer und Schüler, auf den von der Schule angebotenen Gebieten vertritt. Der Schulrat trägt somit die übergeordnete Verantwortung für die Aktivitäten der Schule – sowohl finanziell als auch fachlich.

Als wir vor ca. 10 Jahren diese Steuerungsreform einführten, wurde sie aufgrund der großen Verantwortung und des von der Schüleranzahl abhängigen Zuschusssystems von den Schulen mit großer Besorgnis betrachtet.

Vor nicht so langer Zeit haben wir wieder die Haltung der Schulen zum Taxametersystem untersucht. Die Untersuchung zeigt jetzt, dass ein Großteil der Schulen einen sehr, sehr starken Wunsch hegen, das System zu behalten. Sie sind – wie wir im Ministerium – der Meinung, dass das System eine weit optimalere Nutzung der Zuschüsse sichert, und dass die Schulen gleichzeitig in einer Weise, die im zentralgesteuerten Bildungssystem nicht möglich ist, zur Dynamik in den Ausbildungen beitragen können.

**Kerngebiete:**

Wie erwähnt, leiteten wir vor ca. zwei Jahren die Initiative zur Schaffung eines größeren Zusammenhangs in den Ausbildungen und zu mehr Dynamik im

Bildungssystem ein. Es ist das Ziel, dem Land ein Ausbildungsniveau zu sichern, das den Anforderungen, die in einer kreativen Wissensgesellschaft gestellt werden, entsprechen kann, und die Initiative wurde mit der Überschrift: "Lebenslange Ausbildung für alle in der Wissensgesellschaft" introduziert. Es sei hier angemerkt, dass wir auf der Voraussetzung bauen, dass eine lebenslange Ausbildung nicht nur Angelegenheit der Erwachsenenbildung ist. Die Grundlage für lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung ist bereits in der Grundschule – wenn nicht sogar früher – zu schaffen. Hier müssen Neugierde und Appetit auf neues Wissen festgehalten und weiterentwickelt werden.

Als Ausgangspunkt haben wir das Bildungsministerium umstrukturiert, das traditionell in Abteilungen aufgeteilt war, die jeweils für einen der klassischen Bildungsbereiche zuständig waren.

Wir haben die Ausbildungsverwaltung in Form einer Matrix organisiert, so dass wir einerseits eine Dimension haben, die die klassischen Ausbildungsbereiche deckt, und andererseits haben wir gleichzeitig eine neue Dimension in Form von fünf bildungsmäßigen "Kerngebieten". Diese Kerngebiete bilden die Dreh- und Angelpunkte der bildungspolitischen Entwicklung der kommenden Jahre.

Ich möchte kurz die fünf Gebiete beschreiben:

**1. Werte und Inhalt:** Auf diesem Kerngebiet müssen u.a. die zentralen Werte-, Wissens- und Fertigkeitsbereiche (die Kernfachkenntnisse) neu definiert werden. Fachliche Vertiefung, Überblick und Zusammenhang müssen gestärkt werden. Es ist außerdem unsere Ambition, zu definieren, welche Kompetenzen das Bildungssystem entwickeln soll. Dieses entspricht in vieler Hinsicht Ihren "Bildungs- und Qualifikationszielen von morgen".

**2. Das zweite Kerngebiet heißt Geräumigkeit und Zusammenhang.** Hier ist von breiten Begriffen, die ausbildungspolitisch das ganze Bildungssystem prägen sollen, die Rede. Sie sind eine Voraussetzung dafür, das Ziel der Regierung, dass 95% eines jeden Jahrgangs eine Jugendausbildung und 50% eine weiterführende Ausbildung durchführen sollen, zu realisieren. Auf diesem Kerngebiet ist es vorgesehen, dass alle – unabhängig von den persönlichen, sozialen und finanziellen Voraussetzungen – eine Ausbildung wählen können, die

ihre Entwicklung, Interessen, Fähigkeiten und Bedarf an Qualifikationen im Berufsleben, im Haus und in der Freizeit widerspiegelt. Dieses Gebiet hat gemeinsame Züge mit der sogenannten "Förderung von Chancengleichheit".

**3. Das dritte Kerngebiet heißt Unterrichts- und Prüfungsformen.** Es werden Initiativen ergriffen, um einen Wechsel vom "Lehren zum Lernen" zu sichern. Auf diesem Kerngebiet wird an der Entwicklung von neuen und flexibleren Methoden, den Unterricht zu organisieren, gearbeitet. Das Ziel ist es, lebenslanges Lernen durch eine optimale Nutzung von u.a. neuen IT-gestützten Medien zu fördern. Die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse werden ins Blickfeld gerückt. Dieses entspricht mehr oder weniger Ihrem Schwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur".

**4. Das vierte Kerngebiet heißt Unterrichts- und Führungskompetenz.** Wir betrachten die Kompetenzentwicklung der Lehrer und der Schulleiter als eine ganz entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Reformen und die Entwicklungsinitiativen der kommenden Jahre gelingen können. Deshalb haben wir gewählt, dieses als ein separates Kerngebiet zu behandeln.

**5. Das fünfte Kerngebiet heißt Qualität und Aufsicht.** Dieses Kerngebiet soll die Arbeit an der Qualität der jeweiligen Ausbildungen und des Bildungssystems insgesamt im Rahmen der Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben sichtbar machen und koordinieren. Es ist erforderlich, Methoden für die Beurteilung des Status u.a. durch zeitgemäße Indikationen einer guten Qualität zu entwickeln. Auch hier lehnen wir uns an internationale Erfahrungen. Und auch hier ist die Ähnlichkeit mit Ihrem Punkt über die "Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb" auffällig. Ich möchte hier kurz die Überlegungen im Zusammenhang mit der Erwähnung der Qualitätsstrategie in den Berufsausbildungen schildern.

Im Zusammenhang mit der Einführung der Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben haben wir eine neue Qualitätsstrategie entwickelt und verwirklicht. Es ist das Hauptprinzip, dass Verantwortung und Kompetenz der Steuerungsphilosophie entsprechen. Das hat zur Folge, dass Selbstevaluierung ein tragendes Prinzip ist. Den Schulen wurden die Verantwortung übertragen, eine Qualitätssystematik für die Aktivitäten der Schule zu wählen und zu verwirklichen.

Die Idee dahinter ist, dass die Schulen im Zusammenhang mit ihren gesamten Tätigkeiten professionell arbeiten sollen, und dass sie eigenverantwortlich eingreifen müssen, wenn sie etwas feststellen, was den Anforderungen an die Ausbildungen nicht entspricht.

Ein neues, nationales Evaluierungsinstitut, das sowohl Ausbildungen als auch Bildungsstätten im ganzen Bildungsbereich evaluieren soll, soll auch die Aktivitäten der Berufsschulen bewerten. Aber auch hier ist es ein grundlegendes Prinzip, dass diese Bewertung die Selbstevaluierung der Schule zum Ausgangspunkt nimmt. Das Ministerium führt auch darüber Aufsicht, dass die Schulen innerhalb der festgelegten Ziele und Rahmenvorgaben professionell arbeiten.

Wir haben im Zusammenhang mit den 5 Kerngebieten eine Reihe von Entwicklungsinitiativen ergriffen, die in den kommenden Jahren die bildungspolitische Debatte prägen werden. Einige von diesen Initiativen werden später in den Arbeitsgruppen präsentiert.

### **Neue Reform der Berufsausbildungen**

Abschließend möchte ich die neueste Reform der Berufsausbildungen in Dänemark schildern – eine Reform, die am 1. Januar 2001 in Kraft treten wird, zu der aber im Moment im ganzen Land umfassende Versuche laufen. Dass ich mich so sehr auf dieses Gebiet zu konzentriere, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Dänemark im vergangenen Jahr mit dem ehrenvollen Bertelsmann-Preis für innovative berufliche Bildungssysteme ausgezeichnet wurde. Der Preis wurde u.a. wegen des innovativen Charakters des Systems verliehen.

In den vergangenen 30 Jahren haben wir unser berufliches Bildungssystem viermal grundlegend reformiert.

In Deutschland wie auch in Dänemark bauen wir auf jahrhundertealten stolzen Traditionen für fundierte, solide berufliche Ausbildungsgänge. Parallel dazu läuft die Tradition, Ziele, Steuerung und Inhalt der Berufsausbildungen so zu formulieren, dass sie den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden. Die jungen Leute haben sich diesen Gepflogenheiten anpassen müssen. Heute jedoch sehen wir – nicht nur in Dänemark, auch international –, dass sich die jungen Leute geändert haben. Junge Leute stellen heute hohe Anforderungen

an ihre Ausbildung und an ihren zukünftigen Arbeitsplatz. Die jungen Menschen suchen heute keine sichere, vorherbestimmte Position auf dem Arbeitsmarkt, sondern Spannung und Vielfältigkeit. Sie wollen ernst genommen werden und lehnen eine hierarchische und kommandogeprägte Arbeitswelt ab. Die Wünsche der jungen Generation entsprechen in vielerlei Hinsicht den Anforderungen, die an den Arbeitsplatz der Zukunft gestellt werden. Dort wird man nur belohnt werden, wenn man imstande ist, selbständig und engagiert zu arbeiten. Und wenn man in der Lage ist, sich den ständigen Änderungen anzupassen.

Dieser Meinungsumschwung der jungen Generation und die geänderten Anforderungen der Wirtschaft an die Qualifikationen der Mitarbeiter, die immer höher geschraubt werden, haben für uns in Dänemark zur Folge gehabt, dass die berufliche Bildung eine gänzlich neue Perspektive erforderte.

Hauptziel der Berufsbildungsreform 2000 ist es, ein neues Gleichgewicht zwischen den Ansprüchen zu finden, Beschäftigung durch höhere, allgemeine persönliche und berufliche Qualifikationen und Kompetenzen, die der Arbeitsmarkt braucht, zu sichern und dem einzelnen Auszubildenden flexiblere Lernwege und eine spezifische, individualisierte Ausbildung zu bieten.

Überdies genießt die Berufsausbildung – trotz der Anstrengungen der dänischen Regierung – nicht das gleiche Ansehen wie die übrigen Möglichkeiten der Sekundar-Ausbildung. Viele Schüler und insbesondere ihre Eltern sehen das Gymnasium als die erprobte und attraktive Option nach dem Abschluss der Schulpflicht mit 16 Jahren. Die Reform zielt deswegen auch darauf ab, den Übergang von der Berufsausbildung zum Arbeitsmarkt mit einer Hochschulzugangsberechtigung zu kombinieren, um dadurch die Entscheidung für eine Berufsausbildung attraktiver zu machen.

Um dem Individuum mehr Möglichkeiten zu geben, seine Ausbildung selbst zu gestalten, wird das Curriculum eine modulare Struktur haben. Die Auszubildenden können ihren eigenen Lernpfad durch ihre Ausbildung planen. Sie müssen zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, und mit dem Paradigmenwechsel von Qualifikationen zu Kompetenzen, vom Lehren zum Lernen werden Initiative, Individualität und Flexibilität gesteigert. Die Reform stellt somit auch einen entscheidenden Schritt in Richtung einer



pädagogischen Neuorientierung dar, die das lebenslange Lernen unterstützt. Unter den neuen Elementen möchte ich einige hervorheben: Der Zugang zum Berufsbildungssystem wird neu gestaltet: Der Lernende hat die Wahl zwischen **sieben Berufsfeldern** (Wir hatten 90 vor der Reform), sechs gewerblichen und einem kaufmännischen. Jedem Berufsfeld entspricht eine Grundausbildung, die zu unterschiedlichen, aber fachlich eng verbundenen Spezialisierungen führt.

Außerdem haben wir eine strukturell angelegte optionale "Doppelqualifizierung" für Ehrgeizige, und eine strukturell angelegte "Teilqualifizierung" für Jugendliche mit eigenem Bedarf eingeführt.

Besonders das Letztere war ein kontroverses Thema bei den Erörterungen mit dem Arbeitsmarkt. In die Überlegungen wurde jedoch einbezogen, dass wir von Anfang an auch den Jugendlichen mit schwachen, ausbildungsmäßigen Voraussetzungen ein Angebot, das sie schaffen können, bieten müssen, als dass wir warten, bis sie eine Reihe von Niederlagen mit ernsten, sozialen Konsequenzen gehabt haben. Und das Prinzip wurde mit Zustimmung aller Parteien im Folketing verabschiedet.

### **Schlusswort**

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass das Neudenken und die Umstrukturierung des Bildungssystems in Dänemark nicht nur auf den Einsatz in unserem Land zurückzuführen ist.

Wir haben eine Vielzahl von Anregungen aus dem Ausland mit einbezogen, nicht zuletzt von unseren unmittelbaren Nachbarn in Europa. Daher möchte ich diese Gelegenheit nutzen, um für die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen unseren beiden Ländern zu danken. Wir freuen uns darauf, diese Kooperation weiterzuführen.

Abschließend möchte ich mich auch dafür bedanken, dass ich in diesem Forum dazu beitragen durfte, einen Überblick über die jüngste Entwicklung des dänischen Bildungssystems zu geben. Wir werden diese Betrachtungen später in den Arbeitsgruppen vertiefen können.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

---

Hans Zehetmair  
Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft,  
Forschung und Kunst



## Aus guten Beispielen lernen

Meine Damen und Herren,

dieser Erste Kongress des Forum Bildung hat sich sehr positiv gesteigert. Er bestätigt den eigentlichen Sinn des Forum Bildung, dass wir heute das, was ich am Anfang gesagt habe, in der Tat positiv bilanzieren können: dass vieles an Fachwissen, an pädagogischer Erfahrung, an Begegnung eingefangen werden konnte, das ist das Wertvollste.

Dabei will ich auch sagen, und das ist mein Empfinden als für Wissenschaft, Forschung und Kunst zuständiger Minister, dass der gravierende große Schwerpunkt sich diesmal um den schulischen Komplex herauskristallisiert hat. Das heißt mit anderen Worten, dass wir einen weiteren Bedarf für einen weiteren Kongress zu Fragen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie der Internationalisierung, dass wir einen wichtigen Bedarf haben in dem Bereich Wissenschaft und Forschung, der eine große Gelenkstelle ist gemeinsamer Verantwortung von Bund und Ländern und dies mit Blick auf den globalen Markt, auf Europa. So viel als Vorbemerkung.

Ich will in drei Punkten zusammenfassen:  
Meine Damen und Herren,

I.

Ich möchte zusammenfassen, was ich zum Kongress im Namen des Forum und der Vorsitzenden und als Vorsitzender von gestern und heute sagen möchte und darf:

- dank der engagierten Grundsatzrede des Herrn Bundespräsidenten,
- dank der interessanten Einstiegs-Podiumsdiskussion, wo jeder seinen Wunsch äußern durfte, aber insbesondere



- dank der zahlreichen Impulsreferate und Präsentationen
- und vor allem dank Ihres engagierten Ringens um neue Wege in den Arbeitsgruppen

hat dieser Kongress einen wichtigen Beitrag für die weitere Arbeit des Forum Bildung geleistet und wertvolle Anregungen und Ideen für die Vorbereitung einer Bildungsoffensive erarbeitet.

Wir werden viele dieser Anstöße, Anregungen und Ideen im Forum Bildung und in seinen Expertengruppen diskutieren und für die Vorbereitung unserer Empfehlungen nutzen, sie aber auch über das Internet und die Dokumentation hinaustragen an eine breite Öffentlichkeit, um damit die Debatte für eine neue Bildungsoffensive zu unterstützen.

## II.

Dieser Kongress stand und steht im Zeichen der guten Beispiele. In den Arbeitsgruppen wurden über 50 gute Beispiele präsentiert und es waren wirklich gute Beispiele darunter, das kann ich sagen, bei dem, was ich ausschnittsweise in den 6 Arbeitsgruppen zeitweise hören konnte. 15 davon konnten auch in der eindrucksvollen kleinen Messe näher kennen gelernt werden, die eine Börse der Beispiele war. Ich möchte den älteren und den jungen Leute, die draußen gestern und heute mit viel Engagement standen und mitwirkten, herzlich danken. Dies ist nur ein kleiner Teil des Schatzes, den gute Beispiele für eine neue Bildungsoffensive darstellen.

Gute Beispiele umfassen ein enormes Potential an

- Ideen und Konzepten für Innovationen in der Bildung,
- von konkreten Erfahrungen und Ergebnissen zur Verbesserung von Bildungsinhalten, -methoden und -strukturen,
- alternativen Lösungsansätzen
- und an Aussagen über Barrieren, die einer breiten Umsetzung von guten Beispielen entgegenstehen.

Lassen Sie mich dazu kurz einen Exkurs machen, der zumindest mein Empfinden ausdrückt, aber wohl auch das Empfinden vieler der hier anwesenden

Experten. Gute Beispiele gibt es zu nahezu allen inhaltlichen, methodischen und strukturellen Fragen, die uns bei der Vorbereitung, der, wie wir es nennen, neuen Bildungsoffensive beschäftigen. Das heißt aber auch, dass wir sehen, allein die guten Beispiele verändern die Landschaft noch nicht.

Wir dürfen daher bei der Konzipierung, der Förderung, Durchführung und Auswertung von guten Beispielen nicht vergessen, dass das Ziel lautet: eine möglichst breite Umsetzung der entwickelten Ideen und der gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse. Ich habe es gestern schon vorsichtig angedeutet, dass man manchmal, ich schließe mich ein, den Eindruck hat in den vergangenen Jahren, dass auch einige Modellversuche Luft rausnahmen und ein Alibi waren - bis hin Alibi für Untätigkeit. Jedenfalls - wir haben genug Beweise, dass man es da und dort besser machen kann. Ein Beweis, dass man weiß, wie man es besser machen könnte, ist aber noch nicht der Beweis, dass man es dann auch in der Breite besser macht.

Somit heißt Lernen aus guten Beispielen in besonderem Maße, die Voraussetzungen für eine breite Umsetzung zu erkennen. Dazu gehört es, die von mir genannten Barrieren zu untersuchen, die bisher offensichtlich einer Umsetzung im Wege standen. So hat das Forum Bildung bei der Einstiegsdiskussion zum Themenschwerpunkt „Förderung von Chancengleichheit“ festgestellt, dass es zu den diskutierten Defiziten bereits eine Vielzahl von vorliegenden detaillierten Untersuchungen, Modellen und Vorschlägen gibt. Also brauchen wir sie nicht neu zu finden und wieder zu formulieren, sondern wir müssen vor allem die Frage beantworten, welche Barrieren der Umsetzung im Wege standen und entgegenstehen.

Wenn wir uns im Forum Bildung entschlossen haben, in besonderem Maße aus guten Beispielen zu lernen, müssen wir uns fragen, wie wir die Schätze der guten Beispiele heben können:

Zunächst heißt das, diese Schätze bekannt werden zu lassen, sie zu diskutieren. Das heißt: Die Ergebnisse breit zu streuen. Dazu gibt es inzwischen sehr gute Lösungen, Beispiele könnte ich nennen: Ich nenne mal die Datenbanken des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Modellversuchen der außerschulischen Berufsbildung. Ich nenne die Datenbank des Deutschen Jugendinstituts zu Jugendprojekten. Beide sind im Internet verfügbar. In dieselbe Richtung

geht - das ist meine Hoffnung, eigentlich auch meine Erwartung, das Best Practice-Center für die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen, das vom Bündnis für Arbeit beschlossen wurde. Auch das Forum Bildung hat unmittelbar vor diesem Kongress eine Datenbank der guten Beispiele im Internet gestartet. Diese Datenbank hat vor allem Kurzdarstellungen verfügbar gemacht. Sie soll in Zukunft Hinweise auf gute Beispiele zu den fünf Schwerpunktthemen des Forum Bildung geben, ohne den genannten ausführlicheren Datenbanken Konkurrenz machen zu wollen. Wir wollen, dass diese Datenbanken kompatibel gemacht werden, so dass die Synergieeffekte optimiert werden.

Weiter müssen wir die Voraussetzungen klären, die zu einer besseren Umsetzung von erfolgreichen Beispielen beitragen können. Wir beabsichtigen im Forum Bildung zu Beginn des kommenden Jahres Vertreter der wichtigsten Förderer, Durchführungsträger und Begleitinstitutionen zu einer Tagung über die Bedingungen der Umsetzung von guten Beispielen einzuladen.

Schließlich haben wir im Forum vorgesehen, die künftigen Empfehlungen des Forums durch ausgewählte Beispiele zu illustrieren. Dabei entspricht es der pluralen Zusammensetzung des Forum, dass wir gerade auch an alternativen Lösungsansätzen für die vom Forum diskutierten Kernfragen interessiert sind.

### III.

Damit komme ich zum dritten Punkt, zu den wichtigen Aussagen dieses Kongresses. Wir werden das, was erarbeitet wurde eingehend im Forum Bildung, in den Expertengruppen des Forums auswerten. Das beginnt bereits im Anschluss an den Kongress mit der fünften Sitzung des Forums. Und wir sind bemüht, dass wir den Kongress natürlich auch rasch dokumentieren, damit die breite Öffentlichkeit von den zahlreichen Anregungen, Ideen und Anstößen profitieren kann. Das werden Sie ja dann auch bekommen.

Lassen Sie mich - natürlich mit dem persönlichen Akzent - einfach zehn Aussagen noch formulieren, ein bisschen plakativ:

1. Bildung hat die Schlüsselrolle für die Zukunft. Deutschland braucht daher eine neue Bildungsoffensive, die wir nur gemeinsam bewältigen können.

2. Wir müssen nicht unbedingt, das hat der Bundespräsident so formuliert, mehr lernen, sondern anderes Wissen und andere Kompetenzen erwerben oder deutlich gesagt: Fachwissen wird erst durch Schlüsselkompetenzen voll nutzbar.
3. Lernen des Lernens ist die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen. Die Grundlagen werden bereits im Kindergarten und in der Grundschule im besonderen gelegt.
4. Das heißt: Frühe individuelle Förderung im Kindergarten und in der Grundschule ist die beste Vorbeugung von Benachteiligungen und erlaubt gleichzeitig ein rechtzeitiges Erkennen und Fördern von besonderen Begabungen.
5. Technische und inhaltliche Medienkompetenz wird zur neuen Kulturtechnik, die alle beherrschen müssen. Hier dürfen keine neuen Ungleichheiten entstehen.
6. Die Integration von - wie wir es gestern formuliert haben - Migrantinnen und Migranten muss zentraler Bestandteil der Bildungspolitik werden.
7. Auch Universitäten und Hochschulen müssen den Grundsatz „fördern statt auslesen“ noch stärker akzeptieren: Hohe Abbruchquoten, wie wir sie gestern gehört haben in so einschlägigen Bereichen, können nicht so einfach statistisch hingenommen werden.
8. Unsere Zukunft hängt entscheidend auch davon ab, dass es uns gelingt, Ausgrenzung zu vermeiden.  
Wir müssen
  - Schulversagen wirksamer bekämpfen,
  - alles daran setzen, dass möglichst alle Jugendlichen einen anerkannten Ausbildungsberuf und damit eine Aussicht auf einen Arbeitsplatz finden und
  - wir müssen Erwachsenen ohne Berufsabschluss den Weg zur Weiterbildung insbesondere Weise öffnen.
9. Eine aktive Qualitätsentwicklung unter Einbeziehung aller Beteiligten wird uns helfen, die für die Bildung eingesetzten Mittel optimal zu nutzen.

- 10.** Der Erfolg der neuen Bildungsoffensive setzt eine Intensivierung der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Auszubildenden voraus.

**IV.**

Meine Damen und Herren, das Forum Bildung und der Kongress sollen auch zum Ausdruck bringen, dass Demokratie von unterschiedlichen Auffassungen lebt und auf die Parteien und Fraktionen angewiesen ist. Ideologische Grabenkämpfe müssen in der Bildung der Vergangenheit angehören. Denn nur gemeinsam schaffen wir heute die Voraussetzung für eine neue Bildungsoffensive. Dazu brauchen wir gewiss mehr Geld, wir brauchen mehr Effizienz der eingesetzten Mittel und wir brauchen vor allem neue Ideen.

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 1

Lernen des Lernens

Moderation: Dr. Uwe-Volker Bilitza

Mitglied des Vorstandes der

Gerling-Konzern Versicherungs-Beteiligungs-AG



---

Franz E. Weinert

## Lernen des Lernens

1. Das Lernen zu lernen ist zur Zeit eines der am häufigsten genannten und geforderten Ziele der schulischen, universitären und berufspraktischen Bildung. Die Forderung ist verständlich, denn die Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen ist so groß, dass traditionelle Bildungs-Vorrats-Modelle desolat geworden sind und durch Bildungs-Erneuerungs-Modelle ersetzt werden müssen. Das bedeutet nichts anderes, als dass die jetzt heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens - ggf. sogar mehrfach - erlernen muss, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an neuem Wissen und veränderten Kompetenzen benötigen wird. Lebenslanges Lernen ist deshalb nicht nur ein inflationär gebrauchtes Schlagwort, sondern schon heute eine zwingende Notwendigkeit. Voraussetzung des lebenslangen Lernens ist es jedoch, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Lernen erlernt haben oder erlernen.

2. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass alle Welt vom Lernen Lernen spricht, ohne in der Regel zu wissen, was mit diesem Begriff gemeint ist oder gemeint sein könnte und wie Lernen Lernen praktisch realisiert werden kann.

3. Was versteht man unter Lernen Lernen - oder genauer:

Was sollte man unter Lernen Lernen verstehen?

a) Versteht man unter Lernen Lernen, dass durch beliebige vorausgehende Lern- und/oder Denkvorgänge nachfolgende Lernprozesse in signifikanter Weise begünstigt oder gefördert werden, so kann diese Erwartung wissenschaftlich als falsifiziert gelten, denn die funktionalen Wirkungen der unterstellten kognitiven Transfermechanismen sind marginal.

b) Versteht man unter Lernen Lernen den systematischen Erwerb eines Systems allgemeiner Lern- und Denkstrategien, so ist eine solche spezifische Förderung zwar möglich, doch ist der praktische Nutzen für die Optimierung späterer selbstgesteuerter Lernvorgänge in der Regel geringer als erwartet wird und als manche Sachbuch-Autoren fälschlicherweise suggerieren. Theoretisch gilt nämlich: Je allgemeiner eine Regel oder Strategie ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie mit Gewinn angewandt werden

kann, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung inhaltlich anspruchsvoller Lernaufgaben.

c) Versteht man unter Lernen Lernen nicht nur den Erwerb einiger allgemeiner Strategien der Handlungsplanung, der Informationsbeschaffung, der Lernsteuerung, der Fortschrittsdiagnose und der laufenden Ergebnisbewertung, sondern auch und vor allem den Erwerb spezifischer Lernstrategien, die in enger Verbindung mit dem Lernen inhaltlichen Wissens aufgebaut, bewusst gemacht, eingeübt und genutzt werden, so ist damit eine effektive Förderung der persönlichen Lernkompetenzen verbunden.

Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen Lernen erfolgt also dann am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt.

4. Schon Vorschulkinder entwickeln die Fähigkeit zur Introspektion; sie bauen sich langsam ihr physikalisches, biologisches, soziales und vor allem psychologisches Weltbild auf, das lange Zeit aparte Mischungen zwischen Phantasie und Realität erkennen lässt; sie haben zunehmend mehr autobiografische Erinnerungen; und sie erwerben erste metakognitive Kompetenzen, also Wissen über eigenes Wissen, über vorhandene und fehlende Kompetenzen und bauen damit ein häufig viel zu optimistisches Selbstbild auf. Damit sind die mentalen Voraussetzungen gegeben, um nicht nur zu lernen, sondern Erfahrungen über das eigene Lernen zu verarbeiten und damit Vorformen des Lernen Lernens zu entwickeln.

Dieser naturwüchsige Erwerb erster Lernkompetenzen in der frühen Kindheit setzt sich unter dem Einfluss der Schule verstärkt fort. Kulturvergleichende Studien belegen die Bedeutung schulischer Erfahrungen für die metakognitive Entwicklung. Kinder und Jugendliche beobachten im Klassenzimmer sich und andere Schüler beim Lernen, registrieren damit verbundene Erfolge und Misserfolge, nehmen die Reaktionen und Bewertungen des Lehrers wahr, so dass Lernen zu einer expliziten Sequenz zunehmend angereicherter Erfahrungen wird.

Trotzdem bleiben die Ergebnisse bei der Entwicklung persönlicher Lernkompetenz defizitär, so dass selbst viele Studenten darunter leiden und darüber klagen, nicht richtig lernen zu können.



Soll dieser Mangel überwunden werden, so muss Lernen in Schulen nicht nur – wie bisher – zum Mittel, sondern auch zum Gegenstand des Unterrichts werden. Das heißt aber nichts anderes, als eine psychologisch-didaktische Revolution zu fordern (Nuthall, 1999).

5. Die zentrale psychologische Komponente des Lernen Lernens ist der Aufbau metakognitiver Kompetenzen. Darunter versteht man den Erwerb von Wissen über die allgemeinen Regelmäßigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses, über nahe liegende Fehler und Missverständnisse bei bewussten und unbewussten Lernprozessen, über verschiedene Lernstrategien zur Erreichung unterschiedlicher Ziele, über variable Schwierigkeitsgrade und Anforderungsspezifika von Aufgaben, über eigene kognitive Stärken und Schwächen, sowie den Erwerb automatisierten metakognitiven Könnens zur Kontrolle und Steuerung eigener Lernprozesse (Schneider & Pressley, 1997). Metakompetenzen können zum Teil gelehrt und zum Teil trainiert werden, erfordern aber im Prinzip eine Einbettung in vielfältige inhaltliche Lerngebiete, so dass sie auf verschiedenen Allgemeinheitsebenen verfügbar sind.

## **Metakompetenzen**

### **1. Deklaratives (explizites und aussprechbares) Wissen**

- über eigene Fähigkeiten und eigenes Wissen
- über verfügbare Strategien
- über eigene Fähigkeits-, Wissens- und Strategiedefizite
- über unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten
- über verfügbare Strategien und Zuordnung zu Aufgaben

### **2. Prozedurales (automatisiertes) Wissen/Können**

- Planungskompetenzen
- Prognostische und retrospektive Einschätzung eigener Leistungen
- Überwachung des Lernverhaltens
- Korrigieren
- Selbstevaluieren

6. Wie können Schulen diese neue Bildungsaufgabe des Lernen Lernens bewältigen? Um es vorab noch einmal zu betonen: Das menschliche Gedächtnis ist kein Muskel, den man trainieren kann; Lernen Lernen ist weder mit dem Einprägen eines Gedichtes noch mit dem Erwerb naturwissenschaftlichen Wissens vergleichbar. Lernen Lernen kann weder durch die Vermittlung allgemeiner Prinzipien und Regeln noch durch Hinweise auf verschiedene Lerntechniken (z.B. die Verwendung von Eselsbrücken) gelernt werden. So hat sich z.B. experimentell gezeigt, dass Unterstreichen zwar eine förderliche Technik beim Lernen aus Texten ist; Unterstreichungsübungen führen aber dazu, dass sich die Lernenden statt auf den Inhalt des Textes bevorzugt auf das Unterstreichen konzentrieren, was zu einem Abfall der Leistung führt. Die fruchtbare Wirkung des Unterstreichens ergibt sich nur, wenn man den zu lernenden Inhalt versteht und zu gleicher Zeit automatisiert „weiß“, dass Unterstreichen ein nützliches Hilfsmittel ist.

Sollte also - wie in den USA gelegentlich empfohlen - ein eigenes Unterrichtsfach „Lernen und Denken“ eingeführt werden? Dieser Vorschlag erscheint völlig verfehlt.

Notwendig ist vielmehr, und das von der ersten Grundschulklasse an bis zur universitären Ebene, dass nach jeder größeren Lehr-Lerneinheit expliziert, analysiert und überlegt wird, wie verschiedene Schüler gelernt haben, welche Erfahrungen damit gemacht wurden und wie man zweckmäßigerweise hätte lernen sollen.

Der amerikanische Kognitionspsychologe Mayer (1989) hat aus den vorliegenden Untersuchungen zum Lernen Lernen unter schulischen Bedingungen folgende didaktische Schlussfolgerungen gezogen:

- Versuche, viele spezielle methodische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Kompetenz des Lernens und des Lernen Lernens;
- Konzentriere dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse;
- Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen Lernen, sondern bei der Erarbeitung wichtiger Lerninhalte.

7. So gehandhabt, können Lernen Lernen und Lernen Lehren künftig zu einer ebenso wichtigen wie realisierbaren Bildungsaufgabe unseres gesamten Schulsystems werden. Der Erwerb persönlicher Lernexpertise, effektiver Lernstrategien und selbständiger Lernkontrolle erfordert den Aufbau eines

eigenen Kompetenzbereichs mit spezifischen intelligenten Wissensbeständen, vorgebahnten situierten Transferprozessen und automatisiertem Können (Weinert & Schrader, 1997).

### **Zusammenfassung**

Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz) erfordert Expertise über das eigene Lernen wird begünstigt durch lateralen Lerntransfer gefördert durch Bewusstmachen eigener und fremder Lernerfahrungen;  
Erprobung und Automatisierung wirksamer Lernstrategien im Kontext unterschiedlicher Lerninhalte;  
Übungen in der Planung, Steuerung, Überwachung und Beurteilung eigener Lernvorgänge (unter Anleitung)

### **Literatur**

---

- Mayer, R.E.** (1989). Teaching for thinking: Research on the teachability of thinking skills. In I.S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series* (Vol. 9, pp. 137-164). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nuthall, G.** (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 139-256.
- Schneider, W., & Pressley, M.** (1997). *Memory development between two and twenty* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.W.** (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert & H. Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Vol. 4, pp. 295-335). Göttingen: Hogrefe.

Prof. Dr. Franz E. Weinert  
Max-Planck-Institut für psychologische Forschung  
80799 München  
Tel. (089) 38602-0  
weinert@mpipf-muenchen.mpg.de

---

Rainer Brockmeyer

## Lernen lernen – in einer veränderten Schulsituation

Erfahrungen aus der „Schularbeit“ der Bertelsmann Stiftung

Wer das „Lernen lernen“ will, muss sich in der Schule in Lernprozessen bewegen können, die darauf ausgerichtet sind, Lernkompetenz zu fördern. Lernkompetenz erwirbt man nur in seltenen Fällen „nebenbei“. Sie entwickelt sich dann, wenn Lernprozesse in ihrer inhaltlichen Struktur, aber vor allen Dingen methodisch darauf angelegt sind. Dies hat Franz Weinert soeben deutlich gemacht. Dies erfordert eine Umstellung der heutigen Unterrichts- und Lernpraxis, die im Großen und Ganzen von anderen Arbeitszielen als dem systematischen Aufbau von Kompetenzen geprägt ist. Die Umstellung der „schulischen Lernordnung“ kann nach allen Erfahrungen nicht isoliert, allein durch methodische Arrangements im Rahmen des bestehenden Unterrichtsrasters erreicht werden. Sie bedarf einer die Schule insgesamt verändernden „Revision der Lernordnung“. Die konstitutiven Elemente dieser Umstellung werden seit einigen Jahren diskutiert, setzen sich in immer mehr Schulen und Staaten durch. Es geht dabei nicht zuletzt um mehr Selbstgestaltungspflichten und Selbstgestaltungsrechte der Schulen, d. h. um mehr Selbstverantwortung für Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle der Lernprozesse, ganz konkret um eine größere Flexibilität der Organisationsformen, um die Schaffung von „Lernsituationen“, um eine erweiterte Professionalität der Lehrenden und ein damit verbundenes verändertes Rollenverständnis für das „Schule halten“, es geht um veränderte Umgangsformen zwischen Lehrenden und Lernenden, nicht zuletzt um eine Schülerhaltung, die nicht in erster Linie auf eine leistungskontrollierte Rezeption vorstrukturierter Wissensbestände ausgerichtet ist, sondern auf ein aktives Lern- und Leistungsverständnis. Kurz: Ohne eine „Neue Lernordnung“ entsteht kein neues Lernen, ohne ein „neues Lernen“ entsteht keine Lernkompetenz, in der Lernmotivation und Lernwille, Lernbewusstsein und Lernfähigkeit zusammen spielen müssen.

Um diese Zusammenhänge handelt es sich, wenn ich Ihnen im Folgenden über einige zentrale Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung im Schulbereich berichte, diese auf einige Erfahrungen hin abklopfe und in diesem Zusammenhang einige Bemerkungen zur Weiterentwicklung der Schulsituation mache.

Vorab: Es geht nicht darum, die Leistungen einer bestimmten Stiftung für die Weiterentwicklung von Schulen und Schulsystemen herauszuheben, sondern an den allerdings umfassenden Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung im Schulbereich zu verdeutlichen, dass und wie Stiftungen in den letzten beiden Jahrzehnten im verstärkten Maße Partner der Schulen und auch der für die Schulen verantwortlichen staatlichen Institutionen geworden sind. Man kann ohne Weiteres nachweisen, dass wichtige Entwicklungsschritte der vergangenen Jahrzehnte in Richtung auf eine Schulreform, die Schulen und Schulsystemen den Anschluss an die gesellschaftliche Entwicklung ermöglichte, von Stiftungen angeregt, exemplarisch gefördert und als notwendige Entwicklungsschritte bekannt gemacht worden sind. Dabei ging es nicht in erster Linie, mindestens nicht ausschließlich um „Sponsorship“: Die Stiftungen sind in allen Fällen, wenn auch nicht auf alle Länder der Bundesrepublik bezogen, „Planungspartner“ der Schulen und auch der Ministerien geworden. Unbezweifelbar z. B. die Bedeutung der Bosch Stiftung für die Förderung der „Praktischen Lernens“, einer Grundidee, von der heute in der Breite die Brücke aus der Schule in die Realität geschlagen wird; unbezweifelbar die Bedeutung der Freudenberg Stiftung für den schwierigen Integrationsprozess ausländischer Kinder und Jugendlicher vor allem in sozialen Brennpunkten auch der neuen Länder; unbezweifelbar die Bedeutung der Stiftung „Demokratisch Handeln“ für eben die Grundlegung der Fähigkeit „demokratisch zu handeln“ in den Schulen. Weitere Beispiele gibt es zu Genüge.

Die Bertelsmann Stiftung hat sich dem Schulbereich seit einigen Jahren zugewandt und tut dies mit einer Vielzahl von Projekten, die aber in einem systematischen Zusammenhang zu sehen sind. Immer geht es um die „Förderung von Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung“ in den Institutionen vor Ort, immer geht es dabei um eine Steigerung der Lernqualität, im Kern um die „Neue Lernordnung“. Die Steuerung der Institutionen und der Systeme wird unauflösbar verflochten gesehen mit der qualitativen Leistungsfähigkeit der Institutionen und der Systeme.

Die Stiftung hat sich dabei immer und in allen Projekten von einigen Grundsätzen leiten lassen, unter anderem vom Grundsatz der Selbstwirksamkeit, d.h. der Kraft zur Eigengestaltung, vom Grundsatz der Anknüpfung an Erfahrungspotentiale im In- und Ausland (best practice), nicht zuletzt vom Grundsatz der internationalen vergleichenden Recherche.

Aus der Arbeit der letzten Jahre ist dabei mehr geworden als eine gut dokumentierte Reihe von Einzelvorhaben, deren Ergebnisse auch schulpraktisch nutzbar sind: Es handelt sich vielmehr um ein Aktivitätssystem, das bei ganz verschiedenen Arbeitsschwerpunkten und auf ganz unterschiedlichen Arbeitsebenen ansetzt. Dies hat seinen Grund in der Tatsache, dass Schulentwicklung weder einseitig „von oben“ in Gang gesetzt werden kann – die Realität verweigert sich dann -, dass sie andererseits nicht allein von guten Einzelprojekten her in der Breite vorangetrieben werden kann – dann verweigert sich das System -, dass es vielmehr einer Wechselwirkung zwischen operativen Aktivitäten „vor Ort“ und der fachlichen sowie politischen Diskussion und Verbreitung allgemeiner Ergebnisse bedarf.

- Gewissermaßen auf der „Öffentlichkeitsebene“ hat die Stiftung in den vergangenen Jahren versucht, eine Meinungsbildung über Entwicklungsziele, Entwicklungsschwerpunkte und Entwicklungsrichtungen zwischen Betroffenen und Beteiligten der fachlichen und politischen Ebene zu erreichen. Beispielhaft für die Aktivitäten im Schulbereich sei hier genannt der Carl-Bertelsmann-Preis 1996 für innovative Schulen und Schulsysteme, der an Durham und Ontario (Kanada) ging, dem ein Sonderpreis für innovative Schulen in Deutschland attachiert wurde. 1997 folgte mit dem „Münsterschen Kongress“ die Gründung des Netzwerkes „Innovative Schulen in Deutschland“, das heute über 500 Schulen aller Schulformen in allen Ländern umfasst und den Gedanken der pädagogischen und organisatorischen Weiterentwicklung in den Vordergrund stellt. 1997 griff die Stiftung die in der „Ruck-Rede“ von Bundespräsident Herzog zum Ausdruck kommende Aufforderung zur Reform auf durch die Übernahme der Federführung für die Beratungen des „Initiativkreises Bildung“ (unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten). Die Beratungen dieses Kreises, der sich aus Vertretern ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche zusammensetzte, hat im Frühjahr 1999 zum Godesberger Kongress geführt, dessen Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ die aus der Sicht der Teilnehmer vorrangigen Entwicklungsschritte einer als unabdingbar notwendig angesehenen Bildungsreform formulierte. In dem Memorandum sind die „Portale“ dargestellt, die für die zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Bildungswesens als besonders wichtig angesehen worden sind. Es handelt sich um:
- die konsequente Verwirklichung einer neuen *Lernkultur* durch die Befähigung zu lebenslangem Lernen, durch die Erschließung neuer Lernmöglichkeiten aufgrund des konsequenten Einsatzes neuer Medien, durch die Befähigung lebens-



lang zu lernen indem praxisnäher gelernt wird, durch eine Erweiterung der Professionalität der Lehrenden und eine damit verbundene Qualifizierungsoffensive für Lehrer;

- ein Plädoyer für mehr *Vielfalt* in Schule und Hochschule, durch eine stärkere „Autonomisierung“ der Institutionen vor Ort, durch konsequente Profilbildung, durch den Ausbau regionaler Bildungsallianzen und einen entsprechenden Lernortverbund, durch Realisierung des Wettbewerbsprinzips zwischen den Institutionen, durch eine effektivere Mittelnutzung;
- eine Betonung der Notwendigkeit der Qualitätssicherung u. a. durch eine Stärkung der institutionellen Verantwortung für die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen, durch eine größere Durchlässigkeit der Ausbildungsstrukturen und einer Modularisierung zertifikationsfähiger Bildungsangebote.

Dass mit diesen Themen die zentralen Richtungsentscheidungen der letzten Jahre bestätigt oder angeregt worden sind, zeigt sich daran, dass die zuvor genannten Themen zu den Arbeitsthemen der bildungspolitischen und der fachlichen Beratung geworden sind, dass sie z. T., etwa in der Frage der größeren Verantwortung der Institutionen vor Ort, zu sehr konkreten Umstellungsmaßnahmen in der Systemsteuerung und zu entsprechenden Effekten der Selbstverantwortung in den Einzelinstitutionen geführt haben.

Eine zweite Ebene der „Schularbeit“ der Bertelsmann Stiftung betrifft die Aggregation, Systematisierung und den Transfer von Entwicklungsergebnissen aus dem In- und Ausland, die zur Grundlage allgemeiner Konzepte und Planungsvorhaben werden können bzw. werden sollen. Solche generalisierbaren Ergebnisse werden in der Regel in enger Zusammenarbeit mit erfahrenen Institutionen zusammengestellt, ausgewertet und auf ihre Übertragbarkeit hin bearbeitet. Beispielhaft seien hier genannt:

- Das Netzwerk von Schulen mit besonderer Erfahrung in der Einführung der Neuen Technologien, dessen Arbeiten u.a. zu einem Curriculum für diesen Bereich führen werden, zu Handreichungen für eine didaktisch angemessene Ausstattung von Schulen, zu Personalqualifizierung und anderen Ergebnissen, welche die Einführung der Neuen Technologien in die Schulen erleichtern soll.
- Die Arbeiten an einer Erweiterung der allgemeinen Bildung durch Einführung des Faches bzw. des Themenschwerpunktes Wirtschaft in der allgemeinbildenden Schule,

- die Gestaltung von Bildungslandschaften und Bildungsallianzen in ausgewählten Regionen durch eine systematische Kooperation von Bildungseinrichtungen verschiedener Art, durch systematische Qualifizierung des Personals in Richtung auf eine innovative Weiterentwicklung, durch Veränderung der Gesamtsteuerung bzw. Gesamtkoordination dieser Bildungslandschaft.

Auf der operativen Ebene der Institutionen vor Ort wird mit einer Vielzahl von Netzwerken von je 5 – 8 Schulen, sogenannten Lernnetzwerken, an Schwerpunktthemen gearbeitet, für die vor einer Generalisierung noch genauere Erfahrungen gewonnen werden müssen. Es handelt sich dabei u. a. um die von den Schulen zu erwartende besondere pädagogische Leistung gegenüber „Schulaussteigern“, um die den Schulen ungewohnte Frage der „Personalführung“, um die Förderung spezifischer Lernkompetenz z. B. in der Begabtenförderung, um die Realisierung von Wertbewusstsein und wertbezogenem Verhalten etwa in der Verbindung von kognitiven und sozialem Lernen. Auf dieser operativen Ebene geht es darum, Zielrichtungen und Arbeitsschwerpunkte darzustellen und Instrumente zu beschreiben, die in den genannten und weiteren Bereichen es möglich machen, in der Schulpraxis diese „Problembe-  
reiche“ des pädagogischen Alltags erfolgreich zu bearbeiten.

Es verbietet sich z. Zt. noch eine Gesamtbewertung dieses von einer Stiftung getragenen systematischen und auf Synergien angelegten Arbeitsansatzes. Die Zeit ist dafür noch nicht gekommen. Wichtig ist es aber, diese Initiativen in ihrer innovativen Impulswirkung richtig einzuschätzen. Ganz zweifellos können von diesen Initiativen nicht die allgemeine Breitenbewegung, die nur von den verantwortlichen Behörden in Gang gesetzt werden kann, ausgehen. Wohl aber können die Ergebnisse, die mit der Stiftungsarbeit gewissermaßen im „freien Raum“ gewonnen worden sind, eben weil sie „in normalen Schulen“ unter normalen Systembedingungen erreicht worden sind, dem öffentlichen Schulwesen und seinen Verantwortungsträgern vor Augen führen, dass eine zukunftsorientierte Entwicklung möglich ist, aber eben von verschiedenen Arbeitsansätzen, auf verschiedenen Ebenen synergetisch und systematisch eingeleitet werden muss.



Bilanziert man Erfahrungen aus der Stiftungsarbeit im Schulbereich, so drängen sich eine Reihe von Erkenntnissen unmittelbar auf.

1. Offenbar ist es erforderlich, die Reformentwicklung von drei Ebenen her voranzutreiben: Von der Ebene einer kontinuierlichen, systematischen und publikumswirksamen Top-Diskussion zwischen Vertretern wichtiger gesellschaftlicher Gruppen; von der Ebene des systematischen Transfers vernünftiger Problemlösungen (best practice); von der Ebene schulpraktischer Netzwerkarbeit zur Klärung von Entwicklungsfragen und zur Einbindung von immer mehr Schulen. Diese Systematik der Bertelsmann Stiftung hat sich wegen ihrer Synergie-Effekte bewährt.

2. Die Notwendigkeit einer konsequenten Weiterentwicklung des Schulwesens in Bezug auf Bildungsziele und Bildungsinhalte, auf „Arbeitsklima“ und Methoden, auf Steuerungssystematik und Management ist bildungspolitisch und auch auf der Schulebene selbst in der Regel unbestritten. Bewusstseinsdicke und Handlungskraft gegenüber einer Veränderung der Praxis und deren Orientierung sind allerdings hoch unterschiedlich. Dies gilt für die Ebene bildungspolitisch-administrativen Handelns ebenso wie für die Ebene der Schulen. Man kann davon ausgehen, dass eine Differenzierung der Schullandschaften sich abzeichnet, der Art, dass innovative Schulen, deren „pädagogisches Plus“ bekannt ist, sich absetzen von Schulen, die mehr oder weniger und mit unterschiedlichem Erfolg nach der alten Lernordnung weiterarbeiten. Es bildet sich auf diese Weise in sehr vielen Regionen so etwas wie ein „Schulmarkt“ heraus.

3. Dieser Befund könnte eine gute Basis sein für eine von gleichen Orientierungswerten bestimmte, zugleich für Varianten offene Breitenentwicklung. Diese bedürfte aber einer klaren bildungspolitischen Orientierung, die zugleich Förderung und Unterstützung dort garantiert, wo sie notwendig ist. Zur Zeit hat die Gesamtentwicklung viel Zufälliges, ist abhängig von Engagement und Kraft der vor Ort Tätigen, von hoher Unterschiedlichkeit im Rollenverhalten der Administration gegenüber der Schulebene. Eine der Folgen dieser von wenig „stützender Systematik“ geprägten Situation ist die hohe Unterschiedlichkeit des Innovationsfortschritts. Die im Schulwesen vorhandene generelle Verzögerung der innovativen Entwicklung gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen ist deutlich (Beispiel: Neue Technologien).

4. Hinsichtlich der Zielsetzungen der Reform bestehen keine grundlegenden bildungspolitischen oder auch fachlichen Differenzen. Die „Systemdebatte“, die bis in die 80iger Jahre hinein erbittert geführt worden ist und von einem strukturellen Ansatz der Reform ausging, ist obsolet. Schulorganisatorische Probleme werden pragmatisch gelöst. Lernkultur und Bildungsqualität und die entsprechende Neugestaltung der Lernprozesse mit der Betonung des „Kompetenzerwerbs“ bestimmen die Entwicklung ebenso wie der Aufbau einer neuen „Verantwortungskultur“ mit einer deutlichen Rücknahme staatlicher Durchsteuerung zugunsten einer Stärkung der Selbstgestaltungsrechte, Selbstgestaltungspflichten und Selbstgestaltungsverantwortung der einzelnen Schulen.

5. Auch dies könnte eine gute Voraussetzung sein für eine sich beschleunigende Entwicklungsbewegung in der Breite. Sie wird aber nur dann einsetzen, wenn in den Schulen selbst und in den Administrationen die Aufklärung über die Notwendigkeit der Reform verstärkt wird, wenn die Realisierungsmöglichkeiten über eine Nutzung der in den innovativen Schulen vorhandenen „best practice“ vermittelt werden, wenn auf diese Weise die Akzeptanz der Entwicklungsbewegung systematisch gefördert wird. Dies hat zu tun mit dem Stellenwert, den Bildungsentwicklung in der gesellschaftlichen Diskussion bekommt, aber auch mit dem Offenlegen des „besseren Lernens“ in den Regionen selbst.

6. Erfahrungen aus den innovativen Schulen zeigen, dass die Entwicklungsprozesse nur dort gut laufen, wo sie in der Planungs- und Durchführungsverantwortung der Institutionen „vor Ort“ liegen, wo sie zugleich „interaktiv“ laufen und unterschiedliche Gruppen von Beteiligten innerhalb und außerhalb der Schule einbeziehen. Zu den zentralen Instrumenten der Schulen sind in diesem Zusammenhang die Erarbeitung von Leitbild und Schulprogramm, die Einübung in Evaluation und Rechenschaftslegung geworden.

7. Es gilt diese Instrumente allen Schulen nahe zu bringen, den Schulen dabei jedoch die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen „Entwicklungsfahrplan“ zu erarbeiten.

8. Bei aller positiven Einschätzung der bildungspolitischen Grundsatzdiskussion in Entwicklungsfragen, die in der Bundesrepublik „reihum“ zu finden

ist und in der immer wieder die gleichen Fragen, Analysen und Entwicklungsperspektiven „durchgearbeitet“ werden, muss man dieses Bemühen um ein gründliches Durchdenken mit Bedenken sehen: Die Probleme, um die es sich bei der Weiterentwicklung des Schulwesens handelt, liegen seit etwa 2 Jahrzehnten auf dem Tisch, Lösungsmöglichkeiten und Entwicklungspfade sind seit mindestens einem Jahrzehnt bekannt, die Schulrealität hat eine ganze Reihe von Erfahrungen und Erkenntnissen über eine „best practice“ aufzuweisen. Es geht nunmehr um Handlungsmöglichkeiten „vor Ort“, was zu einer sehr konkreten Änderung des Steuerungssystems führen muss, zu Beratung und Stützung der Institutionen vor Ort, zur Auswertung und Verfügbarmachung der in innovativen Schulen gewonnenen Entwicklungserfahrungen, nicht zuletzt um eine konsequente Übertragung der Gestaltungsverantwortung und damit auch der Ergebniskontrolle an die Schulen selbst, so wie es in einer ganzen Reihe von europäischen Ländern seit Jahren geschieht. Wird in dieser Hinsicht nicht bildungspolitisch und administrativ konsequenter gehandelt, wird sich die Schere zwischen den politisch-deklaratorischen Verbalismen und einer sich verweigernden Praxis weiter auseinander gehen.

9. Nicht mehr zu vermitteln ist in immer stärkerem Maße auch die Widersprüchlichkeit zwischen der Betonung der Notwendigkeit, der Komplexität und der Schwierigkeit der anstehenden Bildungs- und Schulreform – das „Lernen lernen“ ist ein zentrales Element davon – und der Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die „Schularbeit“. Dies betrifft in vielen Fällen den baulichen Zustand und die Ausstattung, eine systematische Professionalisierung der Lehrenden, eine größere finanzielle Beweglichkeit der Schulen. Eine quantitativ „durchgezählte“ Unterrichtsversorgung dominiert die qualitative pädagogische Entwicklungsproblematik in vielen Köpfen und in vielen administrativen Verhaltensweisen. Damit geraten nicht nur die Schulen, sondern auch die Administrationen in eine doppelspurige Mentalität hinein, die zur Verlangsamung, wenn nicht zur Versandung der unbedingt notwendigen und konsequenten Weiterentwicklung führen kann.

10. Für eine neue Entwicklungs- und Verantwortungskultur hat es sich als vernünftig, wenn nicht gar als notwendig erwiesen, eine public-private-partnership aufzubauen. Das kann in vielfältiger Form geschehen, gelingt besonders gut auf lokaler bzw. regionaler Ebene. Auf den Bereich der Stiftungen bezogen: Die Erfahrungen, die im Stiftungsbereich mit der Weiterentwicklung der Schul-

praxis und der Steuerung des Schulsystems gewonnen worden sind, sollten weit stärker als bisher rückgekoppelt werden auf die administrative und politische Ebene. Es geht nicht in erster Linie um Sponsorship, so nützlich dies auch sein mag; weit wichtiger ist eine systematische Kooperation bei der Diagnose der Entwicklungsprobleme, der Auswertung der vorliegenden Erfahrungen, der offenen und nicht defensiven Aussprache über Entwicklungsmöglichkeiten, der Verabredung einer Entwicklungskooperation in bestimmten Schwerpunkten und vor allem der Förderung der Initiativen in den Schulen vor Ort.

11. Die Arbeit der Stiftungen im Bildungsbereich hat in den vergangenen Jahren für die Meinungsbildung über Entwicklungsrichtungen und Entwicklungsmöglichkeiten viel erbracht. Sie ist trotz dieses hohen und guten Ertrages in der Regel Vorfeldarbeit bzw. Begleitarbeit geblieben. Dafür hat es gute Gründe gegeben. In der vor uns liegenden Entwicklungsphase, die keinen Zeitverzug mehr erlaubt, wäre es mit Sicherheit von hohem Nutzen, die Entwicklungsträger zusammenzuführen.

Prof. Dr. Rainer Brockmeyer  
Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung  
40699 Erkrath  
Tel. (02104) 42719  
[rm.brockmeyer@freenet.de](mailto:rm.brockmeyer@freenet.de)

---

---

Christoph Th. Scheilke

## Heidelberger Memorandum – Runder Tisch „Zukunftsfähige Bildung“

Comenius, dessen Name die von der Evangelischen Kirche eingerichtete „Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ trägt, aus der ich komme, Jan Amos Comenius hätte sich über diesen Kongress des Forum Bildung wohl sehr gefreut, ging es ihm doch im Laufe seines Lebens immer stärker um die „allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (*Consultatio catholica*), in deren Mittelpunkt die *Pampaedia*, die gesamte Pädagogik steht. Deren Ziel war und ist, dass alle Menschen sich in allem gründlich bilden (*omnis, omnia, omnino*). Aber nicht nur in diesem umfassenden Ansatz einer Reform und einer gründlichen Reform der Bildungsinstitutionen, der heute früh auch der Bundespräsident das Wort geredet hat, liegen die Parallelen. Wer sich mit dem Lernen des Lernens thematisch beschäftigt, der findet bei Comenius zwei wichtige und auch in der heutigen Diskussion zentrale Aspekte. Der eine, die Forderung nach Interdisziplinarität – oder wie es so oft konkreter heißt: fächerverbindendem bzw. fächerübergreifendem Unterricht –, ist bei Comenius in der Einsicht begründet, dass man sich der Wahrheit nur mehrperspektivisch nähern kann. Wahrheit, so Comenius, ergibt sich in der Übereinstimmung von Aussagen der – damals für ihn besonders relevanten – drei Bücher: dem Buch der Natur, dem Buch der Wissenschaft und dem Buch der Bibel. Heute würden wir das wohl so ausdrücken: Nur was wissenschaftlich haltbar, zugleich aber ökologisch nachhaltig und sozial zukunftsfähig ist, kann den Anspruch auf Wahrheit erheben; ein Begründungszusammenhang alleine reicht nicht aus. Der andere Grundgedanke von Comenius, der bei unserem Thema einschlägig ist, ist seine Vorliebe für methodisch kontrolliertes Lernen und Lehren.

1. Nun spreche ich aber hier nicht als Vertreter des Comenius-Instituts, sondern als einer, der am Heidelberger Memorandum mitgearbeitet hat. Im Kreis der Fachleute ist man sich ja seit längerem einig darüber, „dass es so nicht weitergehen kann“ (Bundespräsident Rau am 14.7.2000) bzw. dass ein „Ruck“ in der Bildungspolitik erforderlich ist (Bundespräsident Herzog). Aus der Lernpsychologie wissen wir nicht erst seit neuerem das, was Prof. Weinert soeben vorgetragen hat. Aus der vergleichenden Erziehungswissenschaft und Unter-

richtsforschung kennen wir die Daten über Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. das OECD-Gutachten über die Bildungspolitik der Bundesrepublik; sie weisen auf gravierende Mängel hin, nicht erst seit neuestem. Die technische Revolution im Bereich der Medien und die anstehenden Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen werden seit längerem von Fachleuten öffentlich breit debattiert. Bildungsökonomische Analysen bemängeln seit längerem die Effizienz unseres Bildungssystems; zu viele verlassen das Schulsystem ohne qualifizierten Abschluss und ein zu großer Anteil eines Altersjahrgangs durchläuft die Sekundarstufe II doppelt, einmal im allgemeinbildenden, einmal im berufsbildenden System, wie Klaus Klemm und andere festgestellt haben. Insofern ähnelt unsere Situation der Lage, in der Ende der 60er bzw. Anfang der 70er in der Bundesrepublik nach „Sputnik-Schock“ und „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf), den Untersuchungen zum „vorzeitigen Abgang vom Gymnasium“ (Peisert) und dem damaligen OECD-Gutachten „Bildungswesen mangelhaft“ ein bildungspolitischer Aufbruch erfolgte. Damals wurde der Deutsche Bildungsrat ins Leben gerufen; heute das „Forum Bildung“, beides „intermediäre Institutionen“, die nicht nur Fachleute, sondern alle gesellschaftlich relevanten Gruppen an den Überlegungen beteiligen, wie ein zukunftsfähiges Bildungswesen geschaffen werden kann.

Das Heidelberger Memorandum schlägt für die anstehende breite Reformdiskussion den „runden Tisch ‚zukunftsfähige Bildung‘“, vor, um sowohl den grundlegenden Reformbedarf unseres Bildungswesens im Blick auf die Veränderungen in der Arbeitswelt, die Entwicklung zu einer bürgerschaftlichen Demokratie, die „Wissensgesellschaft“, die Erfordernisse nachhaltigen Denkens und Wirtschaftens sowie die Einsichten in das „Lernen des Lernens“ aufzunehmen, als auch für eine regelmäßige Inspektion unseres Bildungssystems Sorge zu tragen. Das Heidelberger Memorandum will nicht länger nur „schnelle“, punktuelle oder sektorale Lösungen ermöglichen, sondern eine kontinuierliche Bildungsreform anstoßen. Ob das in den für das „Forum Bildung“ vorgesehenen zwei Jahren möglich wird? Schließlich schlagen wir vor, beides – Reform und dauerhafte Inspektion – im Dialog mit der breiten Öffentlichkeit zu tun. Ob das Internet dazu ausreicht? Der grundsätzliche Beitrag des Heidelberger Memorandums zu diesem Forum Bildung liegt demnach in den beiden noch offenen Fragen, wie ein (1) umfassender Beratungsprozess für das Bildungswesen auf Dauer gestellt werden kann, und (2) wie dieser Beratungsprozess nicht nur zentral, sondern auch dezentral in breiter Öffentlich-



keit erfolgen kann. Dazu gehört dann etwa auch, die Ergebnisse der Memoranden und Positionspapiere aus der Hans-Böckler-Stiftung, der Bertelsmann-Stiftung, der Bosch-Stiftung oder etwa der Freudenberg-Stiftung zusammenzubringen und gemeinsame Perspektiven zu entwickeln. Und weil diese Vorschläge – wenigstens im Grundsatz, bei aller Kritik im Detail – durchaus konsensfähig sind, dürfen sie nicht versickern; ein stetiger Prozess der Bildungsreform, eine „rollende Reform“ ist nötig. Eintagsfliegen helfen nicht weiter. Soweit zum Rahmen unserer Überlegungen.

2. Diese Arbeitsgruppe steht unter dem Thema „Lernen des Lernens“. Formales Lernen, formale Bildung allein genügt nicht, ja es gibt sie nicht einmal. Es kommt nämlich immer darauf an, was gelernt werden soll. Insofern ist formale Bildung an inhaltliche Bildung gebunden. Methoden, so schon Paolo Freire in den 60er Jahren, sind weder inhalts- noch zielneutral. Deswegen kommt das Heidelberger Memorandum auf die Fragen des Lernens nach zentralen inhaltlichen Perspektiven auch erst in seinem letzten, dem 5. Absatz, darauf zu sprechen. Die knappe Zeitvorgabe verbietet eine ausführliche Wiedergabe dieser inhaltlichen Perspektiven. Eine aber muss erwähnt werden, um wenigstens anzudeuten, welche gesellschaftliche und pädagogische Gesamtperspektive das Heidelberger Memorandum verfolgt. Ich wähle dazu den Aspekt der Demokratie aus.

„Demokratie als Lebensform wird in unserer Gesellschaft noch nicht hinreichend praktiziert und ist noch nicht genügend gefestigt. ...Demokratie wird immer noch zu sehr als Staatsform und zu wenig als Gestaltungsprinzip aller Lebensbereiche in der Zivilgesellschaft verstanden.“ (S.4) „Demokratie als Lebensform hat die Differenz von Lebensweisen und Kulturen zu ermöglichen und zu sichern. Der Mensch wird nicht als Demokrat geboren. *Demokratisches Denken und Handeln muss erlernt und eingeübt werden.* Die politischen Parteien haben kein Monopol zur Gestaltung der politischen Verhältnisse. Die Schule und andere Lernorte müssen mehr Möglichkeiten der aktiven Einübung in die Zivilgesellschaft und ihrer Mitgestaltung bieten.“ (S.6, Hervorhebung im Original) Den Verfassern wie den Unterzeichnern des Heidelberger Memorandums ist dieser Aspekt der praktischen Erprobung demokratischer Verhaltensweisen besonders wichtig, kein Wunder, gehört Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher zu den Unterzeichneten. Das Heidelberger Memorandum will mit der Betonung dieses inhaltlichen Aspekts u.a. einer funktionalen Engführung von Bildungszielen und -prozessen allein im Blick auf eine veränderte Arbeitswelt

wehren, weil eine Erziehung zum Demokraten, „zum europäischen Bürger“ wie zur Orientierung in interkulturellen Lebenszusammenhängen im Kontext von Chancengleichheit mindestens ebenso, wenn nicht noch wichtiger ist für Bildung in der Wissens- und Bürgergesellschaft. Teilhabefähigkeit an demokratischen Prozessen und Selbst- wie Mitbestimmungsfähigkeit sind also vorrangiges Ziel einer Bildungsreform im Sinne des Heidelberger Memorandums.

3. Im Blick auf das Lernen nun kritisiert das Memorandum, dass das Bildungswesen hier bislang viel zu wenig seine ureigene Aufgabe erfülle, *„Neugier, Fantasie und Lernbereitschaft, wie sie den meisten Kindern eigen sind, für das ganze Leben zu erhalten“* und schlägt vor, *„die fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen gebündelt zu vermitteln und das lebenslange Lernen in den Mittelpunkt zu stellen.“* (S.7) Eine der Ursachen für die „systematische Demotivation der vorherrschenden Lernpraxis“ in den öffentlichen Bildungseinrichtungen erkennt das Memorandum darin, „dass die vorhandenen Grundlagen des Lernens disziplinär verstreut sind. Sie müssen zusammengetragen und miteinander in Bezug gesetzt werden. An einzelnen konzeptionellen Ansätzen und gelungenen Beispielen für praktizierte Interdisziplinarität fehlt es nicht. Ihre Wirkungen aber verpuffen im Gesamtsystem. Nötig ist daher eine systematische, bildungspolitisch motivierte und legitimierte Anstrengung der Kräfte im Sinne eines mehrjährigen Schwerpunktprogramms.“ (S.7)

Mit diesen generellen und pauschalen Bemerkungen möchte ich es aber nicht bei unserem Thema „Lernen des Lernens“ belassen. In Überschreitung dessen, was durch das Heidelberger Memorandum angeregt wurde, und gleichzeitiger Konkretisierung aus meinen Erfahrungen als Lehrerbildner in Hochschule und schulinterner Fortbildung möchte ich einen Punkt besonders herausstreichen: das Lernen von Lernmethoden. Mir geht es dabei nicht um einen Klapperatismus und ein abstraktes formales Lernen. Aber mir ist wichtig, dass bei allem, was inhaltlich gelernt wird, auch der Prozess mitreflektiert wird. Erst wenn die Lernpraxis konzeptionell erfasst und reflektiert wird, ist selbstbestimmtes, gezieltes und verantwortungsbewusstes Lernen möglich. Methodenkompetenz ist nicht oberhalb von inhaltlichem Lernen zu erwerben, sondern nur durch dieses hindurch, durch konkretes inhaltsbezogenes Lernen.



Das Bildungsdelphi des BMBF hat vor zwei Jahren eine gewisse Übereinstimmung der Experten dahingehend erbracht, dass der lerntechnischen bzw. lernmethodischen Kompetenz im Bereich der schulischen und allgemeinen Bildung Priorität eingeräumt werden sollte. Gleichzeitig aber bezweifelten die befragten Experten in ihren Antworten grundsätzlich, ob es gelingen wird, diesen Kompetenzbereich zu stärken. Denn bei etwa Lern- und Wissenserwerbskompetenzen geht es ja nicht nur um das Übernehmen und Weitergeben von Informationen oder das Einüben von Techniken. Wer eigenverantwortliches Lernen in den allgemeinen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten über die Grundschule und die Sekundarstufe bis hin zur Erwachsenenbildung befördern will, der darf beim Lernen des Lernens nicht nur die Spitze des Eisberges betrachten. So wie an unseren Schulen gegenwärtig häppchenweise im 45-Minuten-Rhythmus – leider überwiegend noch – Unterricht organisiert und wie Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, sind damit tiefsitzende Rollenmuster von Lehrenden und Lernenden verbunden.

Wer also um der Teilhabe- und Selbstbestimmungsfähigkeit willen lernmethodische Kompetenz fördern will, der muss auf Rollenveränderungen bei Lehrenden und Lernenden drängen. Dies taten auch die Experten des Bildungsdelphis. Deutlich zeichnete sich ab, dass Lehrende eher Berater werden müssen und ihre Vermittlerrolle in den Hintergrund tritt, wenn Lernende zu aktiven Gestaltern von Lernprozessen und Lerngruppen werden. Lehrende müssen zu Moderatoren werden, die den Wissens- und Kompetenzerwerb in Lernteams organisieren und begleiten. Wo problemlösungsbezogene Projektarbeit an Bedeutung gewinnen soll, sind Lehrende als Lernhelfer gefragt. Dass ein solcher Wandel eintreten sollte, gilt mehrheitlich als ausgesprochen wünschenswert. Skepsis bleibt jedoch, ob solche Änderungen auch eintreten werden.

Noch ist unsere Lehrerbildung nicht auf einen Wandel der Lehrerrolle vom Stoffvermittler zum Prozessberater eingerichtet. Und wenn man das neueste Gutachten von Erziehungswissenschaftlern zur Entwicklung der Lehrerbildung, 1999 der KMK erstattet (Terhart u.a. 1999), daraufhin genauer anschaut, dann findet man wenig Bemerkungen dazu, wie zukünftige Lehrer auf ihre Rolle als Prozesshelfer und Lernberater, als Anbieter und Moderatoren, als Begleiter der Lernenden auf ihren Entdeckungsreisen vorbereitet werden. Eigentlich werden methodische Fragen nur an einer Stelle erwähnt, wo es um den Umgang mit Computern geht. Wenn es aber um die grundlegende Verän-

derung der pädagogischen Selbstrolle von Lehrenden und deren Professionalität geht, dann darf nicht erst in der Fortbildung davon die Rede sein.

Nichts gegen entsprechende Fortbildungsmaßnahmen, wie sie beispielsweise die Bertelsmann-Stiftung im Rahmen ihrer pädagogischen Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen unterstützt und unter dem Titel „Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur“ kürzlich veröffentlicht hat.<sup>1</sup> Wer mit Schulen und Kollegien gearbeitet hat, weiß um die Wichtigkeit, aber auch die Schwierigkeit dieses Tuns und wird deshalb den Ansatz bei der Entwicklung von einzelnen Schulen im regionalen Kontext und das Ziel der Entwicklung einer neuen Lernkultur nicht gering achten, der weiß aber auch, dass die Entwicklung der einzelnen Schulen ihre Zeit braucht. Eine neue Lernkultur ist nicht binnen eines Jahres innerhalb einer Schule, sei es für die ganze Schule oder nur für eine Stufe, zu realisieren; Erfahrungen zeigen, dass dafür mindestens zwei bis drei Jahre benötigt werden. Die Entwicklungen in Bildungsregionen brauchen, wie die preisgekrönte Schulentwicklung des Durham Board of Education zeigt, sogar mindestens acht Jahre, und das bei relativ aufwendiger Begleitung, die es so in der Bundesrepublik nur an einigen Stellen überhaupt gibt.

4. Auf eine Änderung der Lernkultur darf also nicht erst in der Fortbildung hingearbeitet werden. Entsprechende Praxisformen müssen Bestandteil der Ausbildung in beiden Phasen, also in Studium und Referendariat, sein. So lässt sich selbst an einem so eingeschränkten und offensichtlich schmalen Bereich, wie der lernmethodischen Kompetenz, zeigen, dass eine umfassende Bildungsreform Not tut, die auf länger Zeiträume angelegt ist und Synergieeffekte in verschiedenen Abteilungen des Bildungssystems nutzt. Entsprechend kontinuierlich und mittelfristig sind Begleitung und Auswertung solcher Bildungsreform anzulegen. Schon das „Lernen des Lernens“ bedarf also großer Anstrengungen. Diese aber sind notwendig, wenn die öffentlichen Bildungseinrichtungen wirklich zukunftsfähig sein sollen, oder, um es noch einmal mit Comenius zu sagen, wenn eine Unterrichtsweise aufgespürt und erkundet werden soll, „bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.“<sup>2</sup>

Anmerkungen

---

<sup>1</sup> Wilfried Lohre (Hg.), Heinz Klippert: *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen*. Verlag Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1999.

<sup>2</sup> *Große Didaktik*, hrsg. von Andreas Flitner, 8. überarbeit. Aufl., Stuttgart 1993, S.1.

Dr. Christoph Th. Scheilke,  
Comenius-Institut Münster  
Schreiberstr. 12  
48149 Münster  
Tel. (0251) 9810128  
scheilke@comenius.de

Donata Elschenbroich

## „Strahlende Intelligenz“

Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung

Wer angefangen hat, in der Welt zu sein, ist immer schon unterwegs zu einem Zuwachs an Welt. Die Fülle des Vorhandenen spricht zum Kind von der Macht des Möglichen. Weltbewusstsein ist immer schon Überschussbewusstsein. „Wüchsen die Kinder fort wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies“, bemerkt Goethe in *Dichtung und Wahrheit* im Hinblick auf das überreichliche Entwicklungs-Potential von Kindern in frühen Jahren. Die Grenzen zwischen dem Möglichen und dem Wirklichen - ihr „Horizont“, den sie mit großer Energie voranschieben - sind durchlässig.

Die Welt ist der Inbegriff von allem, womit man Erfahrungen macht, wenn man in ihr ist. Dieses progressive Welteinwohnen beschäftigt uns lebenslang, aber in den frühen Stadien des Lebens ist es besonders abenteuerlich, verheißungsvoll, pionierhaft. In den frühen Jahren ist genetisch alles darauf gerichtet, dass das biologisch nicht angepasste menschliche Junge, ausgestattet mit verschwenderisch reichhaltigem Potential, die Signale aufnehmen kann, die zwischen Borneo, Boston und Bremen Sinn machen für seine jeweilige Existenz.

Sigmund Freud nannte es die „strahlende Intelligenz“ der Kinder im Vorschulalter: ihre großzügige Ausstattung mit Talenten, ihre unerschrockene Erfindergelust, ihre Begeisterung fürs Lernen. Kennen Sie ein Krabbelkind, das null Bock aufs Krabbeln lernen hatte? Ehrliche Lerner. Sie mogeln nicht, sie lassen sich nicht einsagen...

**Welt-Wissen: Was sollte ein Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren erfahren haben, können, wissen?**

So fragen Eltern. Auch für Eltern sind Kinder eine Botschaft des Möglichen. Eltern, nicht anders als Tiere bei der Aufzucht, sondieren das Terrain, in das sie die Jungen schicken. Sie umkreisen es in Gedanken, konzentrisch, wie der Vogel das Nest umflattert. Wo sind heutzutage die nahrhaften Weideplätze, wann ist der ungefährlichste Zeitpunkt für den nächsten Entwicklungsschritt

nach draußen. Wo liegt die nächste *zone of proximal development* (Vygotsky) für die Ausbildung von Weltwissen? In Kindern begegnen Erwachsene sich selbst. Sie interessieren sich für sie mit den Fragen, die ihnen ihr Erwachsenenleben gerade aufgibt. Wenn, wie in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, leidenschaftliche Subjektivierung ansteht, die Emanzipation aus beengten Familienstrukturen, wird man Kinder wahrnehmen vor allem als Beziehungswesen, wird ihren Trennungsschmerz mitfühlen, ihre leidenschaftliche Eifersucht. In den 70er Jahren gab es auch einen fast intuitiven Konsens über ein weiteres Thema: wenn wir den autoritären Charakter, wie ihn der Nationalsozialismus und die 50er Jahre hervorgebracht haben, überwinden wollen, müssen wir im Kindergarten anfangen: ein freier, demokratischer Charakter kann nur in frühen Jahren sozial und psychologisch grundgelegt werden. Wie werden kleine Egozentriker zu sozialen Wesen?

Heute scheint Thema der Erwachsenen vor allem das unablässige Neuanfangen, Umlernen-müssen zu sein, eine ständige kognitive Anspannung. Da geraten Kinder in den Blick vor allem als *Erkenntniswesen*, man interessiert sich für ihre Lernstrategien, für ihre kognitiven Leistungen. Autodidakt sein, „Selbstbildungsprozesse“, sein eigener Lehrer werden, das Rad erfinden, wie geht das, wie machen es uns die Anfänger auf dieser Welt vor?

**Was sollte ein Kind in seinem ersten sieben Jahren erfahren haben, können, wissen? Womit sollte es zumindest *in Berührung* gekommen sein?**

So fragen auch ganze Kulturen. Zumindest *beantworten* Gesellschaften die Frage faktisch durch das, was sie Kindern in frühen Jahren ermöglichen oder verweigern. Die Organisation von Kindheit, die Gestaltung dieser Lebensphase eines ständigen Teils der Bevölkerung, ist eine gesellschaftliche Daueraufgabe.

Die Kinderwissenschaften und die Kindheitsforschung haben bisher noch nicht viel zur vergleichenden Selbsterkenntnis beigetragen: durch welche kulturellen Schleusen schicken wir unsere Kinder? Wie viel Zeit, Phantasie, Mittel investieren Gesellschaften in den Aufbau von Weltwissen in frühen Jahren? Die Indikatoren einer kulturvergleichenden Kindheitsforschung sind noch zu grob. Man erhebt zwar weltweit die Quoten von Säuglingssterblichkeit, und man weiß etwas über die Familienformen, in denen Kinder zwischen Kalkutta,

Kalifornien und Kenia aufwachsen. Aber wie die Generationen in verschiedenen Gesellschaften zum Beispiel den *Raum* unter sich aufteilen, den öffentlichen, den privaten, oder wie viel Raum Kindern und Erziehungsfragen in *öffentlichen Diskursen*, in den Medien, zugestanden wird, oder mit welchen kulturellen *Phantasien* die ersten Lebensjahre der Kinder besetzt werden, oder wie viel *Zeit*, Mütter-Zeit, Beziehungs-Zeit, für sie reserviert ist – für diese Filter in den Kulturen des Aufwachsens fehlen uns vergleichende Untersuchungen.

Auch für die Frage, der wir hier heute nachgehen: was wird investiert in die erste Bildungseinrichtung, mit der Kinder in Berührung kommen, in den Kindergarten?

**Welt-Wissen: Was sollte ein Kind in seinen ersten sieben Jahren erfahren haben, können, wissen? Womit sollte es zumindest *in Berührung* gekommen sein?**

So fragt auch die Berufsgruppe der Erzieher. Welche Bildungsgelegenheiten sucht sie in den viertausend Stunden, die Kinder vor ihrem Schuleintritt durchschnittlich in einem Kindergarten verbringen? Seit 1996 hat jedes in Deutschland lebende Kind ein „Recht auf einen Kindergartenplatz“. Ab dem Alter von spätestens vier Jahren gilt nun jedes in Deutschland lebende Kind als ein „Kindergartenkind“. In diesen rund 4.000 wachen Stunden außer Haus sollen sie ausdrücklich mehr als nur „betreut“ werden. Das Kindergartengesetz enthält einen *Bildungsauftrag* an alle Kindergärten. Damit ist die historische Trennung in verschiedene Typen von Kindergärten – Betreuung von Kindern während die Mütter in der Fabrik oder auf dem Feld arbeiten einerseits, Anregung und Bildung der Kinder in ausgesuchten Kindergärten gegen höhere Gebühr – diese Trennung, die immer eine Klassentrennung war, überwunden, zumindest vom Anspruch her. Seit das Kindergartengesetz in Kraft getreten ist, gibt es keinen Trägerverband, keine Fortbildungsakademie, die nicht mindestens eine besorgte Tagung diesem neuen „Bildungsanspruch an die frühen Jahre“ gewidmet hat. Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung für alle ein neuer Blick auf diese Institution mit einer hundertfünfzigjährigen Geschichte.

Die Zuwendung zu Bildungs- und Wissensvermittlung folgt Tendenzen der Gesellschaft, das Thema des Sozialen durch Ökonomie, Technologie, Individualismus zu ersetzen. Nun kann Erziehung gewiss nicht gesellschaftliche Um-

brüche verändern, aber sie kann mehr tun, als ihnen begrifflos hinterher zu laufen. Wenn diese Umbrüche einen Paradigmenwechsel darstellen, muss auch das Erziehungssystem in durchdachter Form sich dazu verhalten. Dieser Paradigmenwechsel hat inzwischen den offiziellen Namen „Wissensgesellschaft“. Als vor vier Jahren die große Delphi-Studie des Bildungsministeriums zu den „Dimensionen und Potentialen der Wissensgesellschaft“ durchgeführt wurde, war das noch eine gewagte Formulierung, heute hört man keine andere mehr. Diese Geschwindigkeit ist z.B. eine ihrer Dimensionen. Die „Industriegesellschaft“ ist nach 150 Jahren endgültig abgelöst. Dass eine *Wissensgesellschaft* das Bildungssystem in besonderer Weise tangiert, sagt schon das Wort. Da wir es aber nicht mit Schnellkursen zum IT-Spezialisten oder Internet-Ökonomen zu tun haben, sondern mit Kindern, die noch nicht oder kaum lesen und schreiben können, betrifft es unser Bildungssegment grundsätzlicher: Was bedeutet die Wissensgesellschaft für den Kindergarten? Wissen - was ist das überhaupt? Was bedeutet es für Kinder, die noch nicht in einem akademischen Sinne mit Wissenschaft konfrontiert sind? Was bedeutet es in einer Gesellschaft, die Wissen in einem qualitativ neuen Umfang hervorbringt und akkumuliert? Nur ein klares Bild von der Wissensgesellschaft und ein klares Bild von der neuen Qualität des Wissens kann uns ein klares Konzept neuer Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse der Kinder in den frühen Jahren aufbauen lassen. Der Kindergarten ist, was die neuen Erfordernisse des Lernens angeht, ein Bildungsmilieu auf der Höhe der Zeit: Hier hat man es mit prototypischen Anfängern zu tun. Wie frisch ist ihr Blick auf die Dinge. Und es gibt *Zeit*, Zeit für Irrtümer und Wiederholungen. Es werden Kinder aller Schichten unter einem Dach versammelt. Es gibt noch keine Noten, man kann anders sein ohne Nachteil (die Kategorie „Ausländerkinder“ macht für Kindergartenkinder noch keinen Sinn).

Aber Erzieher sind in Deutschland keine verwöhnte Berufsgruppe. In den vergangenen 30 Jahren haben sich die Beschäftigten in diesem Berufsfeld mehr als vervierfacht. Am Status der Erzieherinnen - zu 95 % sind es Frauen – hat sich allerdings nichts geändert, sie verdienen bestenfalls zwei Drittel des Gehalts von Grundschullehrerinnen, und ihre Ausbildung an Fachschulen, fern von Kunst und Wissenschaft, macht es ihnen unmöglich, in einem anderen europäischen Land zu arbeiten. Deutschland bildet, was den Status der Erzieherausbildung angeht, mit Österreich das Schlusslicht der europäischen Länder. In den Beruf lenkt man junge Frauen, die nicht die besten Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule gemacht haben.



Kindheit ist im 20. Jahrhundert einige Male ein Hoffnungsthema gewesen, hat Visionen und reformerische Energien ausgelöst, nicht nur bei den unmittelbar mit Kindern Beschäftigten, weiter über Eltern und Erzieher hinaus. Der letzte historische „Kindheitsaufbruch“ in diesem Sinne waren die Jahre nach 1968. Viele der heute in Politik und Medien Erfolgreichen haben in den 70er Jahren in Kinderläden probegehandelt. Aber in den 80er Jahren haben die reformerischen Konzepte an Energie verloren; man wandte sich anderen Fragen zu, Ökologie, Frauenthemen, um Kindheit und Kindererziehung wurde es stumm. In der westdeutschen Fachszene der Kindergärten ging es bis in die 90er Jahre hinein vor allem um „Betreuung“, auf „Plätzen“ - während die Mütter arbeiten oder studieren. Erträglich für die Kinder sollte die Betreuung sein, das wollte man in einem reichen Land verlangen. Ein entspanntes und kommunikatives Milieu sollte ein Kindergarten bieten. Kunst und Wissenschaft blieb späteren Jahren vorbehalten, die Erzieherinnen waren für das Soziale zuständig. Lernen, Bildung, diesen „Leistungsdruck“ nicht „vorzuziehen“ war die ihnen nahegelegte Aufgabe. Die Kindheit nicht verschulen! Noch heute entwerfen Erzieherinnen in ihren Zukunftsszenarios für ihre Kindergärten bevorzugt Rückzugsecken, geschützte Raumebenen, *snoezle rooms*, Klangmulden, Duftkojen, Hängematten, Beruhigungspädagogik, ... .

Lernen zu lernen – wie neue Stoffe und Inhalte in den Horizont der frühen Jahre eingespeist werden können, in dieser Suche kommt die deutsche Elementarpädagogik an Universitäten den vierhunderttausend Erzieherinnen in Deutschland nicht zur Hilfe. Mit einer Handvoll Lehrstühle führt die Pädagogik der frühen Kindheit ein Schattendasein in Deutschland. Auch wenn man nicht alles Heil von akademischer Pädagogik erwartet: es gibt in diesem Feld keine Dissertationen, keine Habilitationen, es fehlen internationale Zeitschriften, Kongresse. Man kann deshalb in Deutschland auf breiter Ebene bisher wenig lernen von guter Praxis in anderen Ländern – von den Early Excellence Centers in England etwa, von der Reggio- Pädagogik, von den Forschungen über *emergent curriculum* in den USA, von der sorgfältigen Kleinkindpädagogik in Japan. Die deutsche elementarpädagogische Szene ist abgeschnitten von solchen Anregungen, sie kennt mehr oder weniger nur sich selbst.

Anschlüsse herzustellen versuchen wir am Deutschen Jugendinstitut mit einer Filmreihe für die Ausbildung und Fortbildung von Erziehern. „Wissen und Bildung“ heißt diese Serie, in der wir beobachten, wie „Bildungsqualität“ in



frühen Jahren heute aussehen kann. Das Medium Film ist nach unseren Erfahrungen für die Bildungsdebatte über die frühen Jahre besonders geeignet. Erzieher sind gute Beobachterinnen, ihr Beruf legt es nahe, es ist ihre besondere Stärke. Leserinnen sind sie eher selten. Ihre Entscheidung zum Beruf fiel oft aufgrund eines Unbehagens mit den theoretischen Lernfächern und nach dem Einstieg in den Beruf rückt das Textstudium in noch weitere Ferne. Die Beobachtungsfähigkeit der Erzieher aufzugreifen, sie vielperspektivisch weiterzuentwickeln und diesem von den neuen Entwicklungen in Kunst und Wissenschaft weitgehend abgeschnittenen Berufsfeld Anregungen internationaler guter Beispiele zu geben, mit diesem Ziel visualisieren wir Themen wie „zukunftsweisende Formen des Lernens in frühen Jahren“, „Kind und Musik“, „Kind und Naturwissenschaften“, „Schrift und Zeichen“.

Heute zeige ich einen Ausschnitt aus dem Film *„Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft“*, entstanden 1999 in der Absicht, die Ergebnisse der Delphi-Studie des BMBF auch denen zu vermitteln, die heute mit der Generation der 2020 in den Arbeitsprozess Eintretenden – das war der Zeithorizont der Studie – täglich umgehen.

Ein Ergebnis der Delphi-Studie war es, dass Kinder auf dem Weg zur Wissensgesellschaft nicht *mehr* lernen müssen, sondern *anders*, und dass ein breites Bildungsfundament, kognitive Grundlagen, aber auch ästhetische, aber auch soziale, in den frühen Jahren gelegt werden müssen.

Auf der Suche nach zukunftsweisenden Beispielen dieses „anders Lernens“ beeindruckte uns im mittelenglischen Corby eines der neuen *Early Excellence Centers*, das „Pen Green Center for Under Fives and their Families“.

In Großbritannien werden Kinder schon mit 5 Jahren eingeschult, dadurch hat die Elementarerziehung insgesamt weniger Terrain. Spielräume für innovative Pädagogik sieht man in England vor allem bei der Altersgruppe der jüngeren Kinder. Die Labour Partei hat schon während der Opposition und verstärkt nach dem Regierungswechsel ein umfassendes öffentliches Angebot für die Drei- und Vierjährigen, neuerdings auch für Säuglinge und Kleinkinder, nach ganzheitlichen Förderkonzepten gefordert. Die Anhebung von Erwartungen an die Bildung in frühen Jahren und die Steigerung der Qualität in diesen Einrichtungen hat sie zur bildungspolitischen Priorität erklärt.

Von den englischen Modellprojekten, den von der Regierung Blair geförderten *Early Excellence Centers*, und den kürzlich initiierten ersten Projekten des *Sure Start* Programms für Säuglinge und Kleinkinder lässt sich mehr lernen, als bisher in Deutschland gewusst wird. Als *Early Excellence Centers* wurden 1997 zunächst acht englische Einrichtungen ausgezeichnet, deren Praxis der Verbindung von Elternbildung, Erziehung und Forschung hohen Ansprüchen genügt. Mit zusätzlichen Mitteln ausgestattet, sollen sie nun Aufgaben der Verbreitung höherer Qualitätsstandards in ganz England übernehmen. Bis zum Jahr 2000 hat die Regierung Blair die Gründung von insgesamt 25 *Early Excellence Centers*, Innovationszentren für Erziehung in frühen Jahren, vorgesehen. Für den Ausbau dieser vorschulischen Initiativen wurden im Mai 1998 ein Etat von 300 Millionen englischen Pfund bereitgestellt. Zusätzliche Mittel für Erziehung in frühen Jahren fließen aus dem Programm *Education Action Zones*, das Bildungsinitiativen in Problem-Regionen unterstützt.

Seit Anfang der 90er Jahre hat sich die englische Forschungsszene der Frühpädagogik belebt. Ein Schwerpunkt liegt auf *community education*, einer britischen Stärke seit der Arbeit der Pionierin Margaret MacMillan um die Jahrhundertwende, heute als Suche nach modernen Formen der Zusammenarbeit zwischen Familien und öffentlichen Einrichtungen in der Steigerung von „Bildungsqualität“ in den Jahren vor der Einschulung.

In Corby, einer ehemaligen Stahlarbeiterstadt in Mittelengland mit einem besonders hohen Anteil von Arbeitslosen und über Jahren der höchsten Quote von Schulabbrechern in England, ist es gelungen, die Eltern in einen intensiven entwicklungspsychologischen Diskurs einzubinden. Die erste öffentliche Erziehungsinstitution, die sie gern betreten, ist das „Pen Green Center for Under Fives and their Families“: Kinderbetreuungsort, Erziehungszentrum, Ausbildungsstätte, Forschungslabor in einem. Unterstützt von Forschungsprojekten einiger englischer Universitäten, wurden im Zentrum Formen der Beobachtung und Begleitung von kindlichen Entwicklungsfortschritten entwickelt, mit denen die Eltern aller Schichten und ethnischen Minderheiten auf hohem Niveau umgehen können. Es sind verblüffend einfache Beobachtungskategorien, *schemes* genannt, „kognitive Muster der Selbstbildung von Kindern“.

Was wird unter solchen „schemes“ verstanden? Kinder machen eigenartige Sachen. Warum tragen sie Sand in Papiertüten herum? Warum schieben sie

einen leeren Kinderwagen durch die Gegend? Warum kleben sie Stuhlbeine mit Tischbeinen zusammen und verbrauchen dabei Rollen von Klebeband? Warum sind manche Kinder zeitweise wie besessen davon, Gegenstände einzupacken, Bücher einzuwickeln, Knete in Päckchen mit Seidenpapier zu umhüllen? Manchen Kindern dagegen scheint es vor allem ums Ausschütten zu gehen: das gesamte Lego auf den Boden kippen, immer wieder. Solches Verhalten ist für die Erwachsenen nicht nur unverständlich, es ist oft auch sehr mühsam. Wenn Entwicklungspsychologen in solchem ziellosem Tun „Schemata“ aufdecken, kognitive Muster der Selbstbildung, wird es spannend, die Kinder genauer zu beobachten. Im Early Excellence Center Corby will man 26 solcher „Schemes“, kognitiver Muster, entdeckt haben. Hier einige der häufigsten:

Die Linie (*trajectory*). Dieses Schema beschäftigt schon Kleinkinder ab frühestem Alter. Es erklärt, warum sie so fasziniert davon sind, Dinge aus dem Hochstuhl fallen zu lassen. „Trajectories“ sind gerade Linien, vor allem in der Senkrechten. Das Kind malt sie, beobachtet sie, stellt sie her im Spiel. Das kann erscheinen als versunkenes Zuschauen, wie Wasser aus dem Hahn fließt (eine senkrechte Gerade in Bewegung). Es motiviert auch das Herunterspringen, immer wieder von der Armlehne des Sessels, oder vom Klettergerüst im Spielplatz. Es ist ein Muster, mit dem beim Aufprallen der Bälle experimentiert wird, oder wenn Spielfiguren oder Spielzeugautos in geraden Reihen aufgestellt werden. Auch wenn das Kind partout beim Fegen oder beim Bodenwischen helfen will, kann das von der Faszination entspringen, dabei gerade Striche beschreiben zu können.

Einwickeln, *enveloping*, ist ein bei vielen Kindern zeitweise stark ausgebildetes „scheme“, kognitives Muster. Gegenstände werden umhüllt. Unablässig werden kleine Geschenke in Toilettenpapier gewickelt, werden Kuscheltier oder Puppe in Decken gerollt, werden kleine Tüten mit Krimskrams gefüllt. Oder das Kind umhüllt sich selbst mit Verkleidungen, unter denen es ganz verschwindet. Schlafsäcke sind ein beliebtes Requisit für Kinder, die sich gerade mit dem Schema des Einwickelns beschäftigen.

*Rotation* ist ein weiteres Muster. Diese Kinder interessieren sich besonders für den Ventilator in der Lüftung, und in Betrachtung versunken sitzen sie vor dem Glasaugen der Waschmaschine. Immer wieder richtet sich ihre Aufmerksamkeit auf alles, das rollt, auf alles, was Räder hat. Wenn Rotation gerade ihr Thema ist, malen sie Kreise, und sie lieben Spinnräder oder das Kaleidoskop.

Ein weiteres verbreitetes Schema: „*Transportieren*“. Wenn das Kind mit diesem kognitiven Muster beschäftigt ist, bleibt nichts an seinem Platz. Ständig wird Umzug gespielt - Möbelstücke von einer Ecke in die andere transportiert, umgeräumt. Auf dem Spielplatz wird Sand und Matsch verladen und ins Haus gekarrt. Das Kind ist gern Busfahrer und braucht dafür die anderen Kinder - um sie ans Meer bringen zu können.

Verbinden (*Connection*): immer wieder fallen Kinder auf, die Türklinken mit Klebeband aneinander binden. Sie suchen nach Einzelteilen, die man zu einem Ganzen zusammenfügen könnte, zum Beispiel die Waggons des Zugs. Kinder, die mit Bindfaden Tischbeine verschnüren oder die Erwachsenen an einen Baum fesseln, sind gerade mit kognitiven Aufgaben des Connecting beschäftigt.

Die dreißig Mitarbeiter unterstellen den Eltern das größte Interesse an der Erziehung ihrer Kinder und wecken dadurch ihren Pioniergeist. Wenn sie die Forscherlust der Kinder im Spiel mit Tagebüchern und Videoaufzeichnungen dokumentieren und in Elterngruppen mit Forschern vorstellen und interpretieren, fassen viele Mut zu einem neuen Einstieg in eine eigene Ausbildung. „Hier habe ich gelernt, meine Kinder nicht zu unterschätzen. Und mich selbst.“ Im Center selbst gibt es Bildungsangebote für Erwachsene, von der Alphabetisierung („family literacy“) über Workshops („Creative Writing“) zum Fernstudium in Entwicklungspsychologie. Aufgegriffen wird von den Eltern bisher vor allem die praxisnahe Ausbildung zum Erzieher, verbunden mit bezahlter Praktikantentätigkeit, ab einem bestimmten Ausbildungsgrad dann auch verbunden mit regulärem Gehalt. Zusätzlich zu den rund dreißig ständigen Mitarbeitern arbeiten im Zentrum stets einige Studenten, Besucher aus anderen Zentren, Bildungsjournalisten und Evaluatoren aus frühpädagogischen Departments der benachbarten Universitäten. Ihr Blick und ihre Fragen bewirken bei den Mitarbeitern und bei den Eltern eine selbstbewusste Stimmung des fortlaufenden Experimentierens und Dazulernens und beachtliche Fähigkeiten, die eigenen Erfahrungen darzustellen. Beeindruckend ist im Excellence Center Corby und in anderen ähnlichen Zentren, wie wissenschaftliche Ansätze den Eltern vermittelt werden können und wie es immer wieder gelingt, junge Mütter, schwarze Väter, Großmütter in systematische Beobachtungsprozesse einzubinden - in einem Land mit einer der höchsten Analphabetenraten unter Erwachsenen in Europa (FAZ, 16.6.1999). Die Hochachtung vor den kognitiven Leistungen jedes Kindes ist ansteckend und

– betrachtet man die belasteten Nachbarschaften, in denen die meisten dieser Zentren liegen – für die Erwachsenen vermutlich die einzige Möglichkeit, den Horizont auch für sich selbst noch einmal neu aufzumachen. „Confident Parent/ Confident Children“ heißt etwa eine Gruppe. „Voice-of-the-Child“ eine andere. „Family literacy group“ oder „Communication skills“ (Experimente mit Schrift und Schriftlichkeit) eine weitere. In „Baby Massage“-Gruppen fällt es manchen Müttern noch immer nicht leicht, ihr Kind gemeinsam vor anderen Müttern ausziehen, zu berühren, zu streicheln, zu genießen... Gesundheitsvorsorge im weitesten Sinn, auch die Lebens-Erwartung der Mütter steigend.

In Corby wurde ein Zugang zum Spiel gewählt, der die Eltern aufmerksam macht für die intensiv forschende Aktivität ihrer Kinder beim alltäglichen Hantieren. Die Eltern lernen, das Tun ihrer Kinder als Forschen und Lernen zu verstehen. Dieser Ansatz der Beobachtung hilft Eltern zu verstehen, warum ein Knäuel Bindfaden manchmal das bessere Geschenk sein kann als ein teurer Puppenwagen. In ihren Beobachtungen der Kinder sind die Eltern den Erzieherinnen bei der Dokumentation oft voraus - sie sehen ihre Kinder ja viel häufiger, und es gibt für die Kinder im Alltag zu Hause mehr Gelegenheiten für das Experimentieren mit dem jeweiligen „scheme“, als in einem pädagogisch strukturierten Kindergarten. „Eltern sind die besten ‘scheme-spotters’!“ (eine Erzieherin in Corby). Diese Thematisierung des Lernens in der Handhabung alltäglicher Dinge, im Verfolgen eines „Spleens“ ihrer Kinder, macht die Eltern neugierig: Wie viel Intelligenz, Erfindungsgeist, Hartnäckigkeit steckt in ihren Kindern!

(Der im Rahmen dieses Referats ausschnittsweise gezeigte Film von Donata Elschenbroich und Otto Schweitzer: *Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg zur Wissensgesellschaft*. 55 Minuten, © DJI 1999, kann ebenfalls über die Autorin bezogen werden.)

Dr. Donata Elschenbroich  
Kronbergerstraße 28  
60323 Frankfurt/Main  
Tel. (069) 727671  
donata.elschenbroich@t-online.de

Jens Schneider

## Produktives Lernen

Ein Beitrag zum „Lernen des Lernens“ in der allgemeinbildenden Schule

### **Das „Lernen des Lernens“ – nur ein Schlagwort?**

Das Lernen lernen – heute ein viel gebrauchtes Schlagwort, die Wirtschaft verlangt es, die Wissensgesellschaft, sogar schon die Schule. Was ist gemeint? Zunächst die Notwendigkeit, in einer sich immer schneller verändernden Welt in der Lage zu sein, sich selbständig weiter zu bilden – denken wir nur an die elektronischen Medien, an Fremdsprachen, an neue Berufe.

Das „Lernen des Lernens“ ist aber nicht nur eine Antwort auf den Bedarf in Beruf und Wirtschaft. Es ist auch eine Konsequenz aus der Demokratisierung der Gesellschaft und der Bildung. Es wird immer weniger durchsetzbar, dass vom Staat vorgeschrieben wird, was wer wo wie und wann zu lernen hat. Zwar sind wir in der Regelschule noch weit davon entfernt; aber die Freiräume und damit die Entscheidungsmöglichkeiten für die einzelne Schule, die einzelne Lehrerin und sogar die einzelne Schülerin werden größer – nicht zuletzt, weil die Schüler und Schülerinnen es verlangen. Wir sind auf dem Weg zu einer radikalen Individualisierung von Bildung. Diese ist aber nur organisierbar, wenn die Schüler/innen ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Dazu müssen sie das Lernen lernen.

### **„Lernen des Lernens“ im Produktiven Lernen**

Wie versteht nun unser Institut für Produktives Lernen in Europa das „Lernen des Lernens“? Das „Lernen zu lernen“ ist eine notwendige Konsequenz der Theorie und Praxis des Produktiven Lernens. Warum?

Produktives Lernen ist Bildung auf der Basis von Erfahrungen durch selbstgewählte produktive Tätigkeit in gesellschaftlichen Ernstsituationen. Viele junge Menschen sind nicht mehr bereit, im Klassenraum-Setting ein in Fächern geronnenes Bildungsangebot einfach aufzunehmen. Sie wollen vielmehr aktiv werden, eingreifen in die gesellschaftliche Wirklichkeit – und plötzlich werden aus Schüler/inne/n, die lernmüde und übersättigt an Schultischen herumhängen, muntere, kreative Assistent/inn/en von Handwerker/inne/n, Kaufleuten,



Politiker/inne/n, Künstler/inne/n, von sozialen und kulturellen Vereinigungen, von Amnesty International und Greenpeace. Im PL geht jede/r Jugendliche/r seinen/ihren persönlich gewünschten Aktivitäten nach, und nun merken die jungen Leute, was sie können, und das ist oft unglaublich viel.

Sie merken aber auch, was sich nicht können, aber könnten müssten, um ihre Sache gut zu machen: Wie erkenne ich genau, was ich brauche, wie verschaffe ich mir die Informationen und Kompetenzen? Wo erhalte ich das Wissen, wo erwerbe ich das Können und wer hilft mir dabei? Wie lerne ich persönlich am besten? Welcher Lerntyp bin ich? Wie übertrage ich das Gelernte auf mein Handeln?

Alle diese Fragen stellen sich quasi automatisch aufgrund der Methodik des Produktiven Lernens. Die Instrumentalität des Wissens und Könnens wird von den Schüler/inne/n oft erstmalig entdeckt: Pythagoras und englische Vokabeln, Hebelgesetze und Bert Brecht sind offenbar nicht nur da, um sie zu quälen und ihnen zu Schulabschlüssen zu verhelfen, sondern überraschend nützlich, um Handeln und dessen Kontext, ja die Welt, in der sie leben, zu verstehen und erfolgreich zu intervenieren. Das eigene Lernen zu organisieren und steuern, zu analysieren und zu evaluieren ist eine augenfällige und sinnfällige Bedingung, mir das anzueignen, was ich wissen und können will. „Lernen des Lernens“ ist Bedingung und zugleich Ergebnis des Produktiven Lernens.

Dies näher zu verstehen, setzt voraus, dass erklärt wird, was das ist und wie das geht: dieses mysteriöse Produktive Lernen.

### **Wo kommt Produktives Lernen her?**

Die Schulmisere der sogenannten Null-Bock-Jugendlichen führte meine Kollegin Ingrid Böhm und mich 1983 und 1984 nach New York, auf der Suche nach Bildungsalternativen für sogenannte Schulverweigerer und Schulversager/innen. Wir fanden vieles, vor allem aber fanden wir City-as-School, die Stadt-als-Schule, eine staatliche alternative High School, in der Jugendliche überall in New York aktiv werden und auf dieser Basis ihren Schulabschluss machen.

Wir waren fasziniert und entwickelten mit einer Gruppe von Praktiker/inne/n das Konzept der „Stadt-als-Schule Berlin“. 1987 startete dieses Jugendbil-

dungsprojekt mit nicht mehr schulpflichtigen jungen Leuten, war unglaublich erfolgreich, wurde 1991 Schulversuch im Bezirk Kreuzberg und arbeitet seitdem genauso erfolgreich mit schulpflichtigen Jugendlichen im 9. und 10. Schuljahr.

### **Internationale Vernetzung**

Vielfältige internationale Beziehungen, über die wir aufgrund unserer Arbeit in der Hochschule verfügten, waren die Grundlage für unsere Initiative, ein „Internationales Netz Produktiver Schulen“ aufzubauen. Der Anachronismus traditionellen Unterrichts war und ist überall in Europa der Grund für Pädagog/inn/en, neue Wege zu suchen, vor allem für Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Das Netz wuchs schnell und heute, nach zehn Jahren, umfasst es etwa 50 Einrichtungen in 18 Ländern.

### **Gründung des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE)**

Ingrid Böhm und ich gründeten 1991 unser Institut, um Produktives Lernen national und international voranzubringen. Von 1992 bis 1995 führten wir ein vom Bundesbildungsministerium und von der Europäischen Union finanziertes internationales Entwicklungsvorhaben durch. Dabei entstand ein komplexes Konzept von Theorie- und Methodenentwicklung, von Projektinitiierung und -begleitung, von Weiterbildung und Beratung und Weiterentwicklung der internationalen Vernetzung.

### **Theorie und Methodik des Produktiven Lernens**

Produktives Lernen beruht auf dem spontanen Interesse von jungen Leuten an produktiver Tätigkeit, am sich-Einmischen in die gesellschaftliche Wirklichkeit. Da der „Personbezug“ des Produktiven Lernens fundamentales Prinzip ist, ist Produktives Lernen in erster Linie individuelles Lernen. Theorie- und damit Schulfächer wie auch andere kulturelle Traditionen – wird instrumentell verstanden, als „Werkzeugkiste“ für produktives Handeln. Damit werden Selbstlernen, individuelle Beratung und Gruppenarbeit zur Trias der Methodik des Produktiven Lernens. Hinzu kommt die Internationalisierung im Rahmen des Internationalen Netzes Produktiver Schulen (INEPS) in Europa.

### **Produktives Lernen an Berliner Schulen (PLEBS)**

Ab Schuljahr 1996/97 führen gegenwärtig sieben Berliner Hauptschulen und fünf Sonderschulen Schulversuche zum Produktiven Lernen durch. Die Haupt-



schulen folgen dem Stadt-als-Schule-Modell, die Sonderschulen arbeiten mit Schulfirmen als innerschulischer produktiver Praxis. Da Produktives Lernen in idealer Weise Allgemeinbildung mit Berufsorientierung verbindet, werden die Innovationsleistungen, die das Institut bietet, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert.

Die Erfolge übertreffen alle Erwartungen: Die Schüler/innen, denen bisher ganz überwiegend schulischer Misserfolg vorausgesagt wurde, erreichen zu 80% bis 90% die Hauptschulabschlüsse der 9. und 10. Klasse, haben zu 80% Anschlussperspektiven, die Hauptschüler/innen gehen zur Hälfte direkt in eine Berufsausbildung über.

Vom kommenden Schuljahr an kann im Produktiven Lernen auch der Real-schulabschluss erreicht werden. Damit werden Schüler/innen angesprochen, für die bisher Produktives Lernen wegen der eingeschränkten Abschlussmöglichkeiten nicht attraktiv war; Produktives Lernen wendet sich nun an Schüler/innen aus allen Schultypen.

Leider hat die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport es bisher abgelehnt, Produktives Lernen auch an Gesamtschulen zuzulassen. Dies führt dazu, dass die große Zahl von Schüler/inne/n, die die Gesamtschule vorzeitig oder ohne Schulabschluss verlassen, in ihrer Schule nicht vom Produktiven Lernen profitieren können. Soweit Produktives Lernen für sie attraktiv ist, sind sie gezwungen, ihre Schule zu verlassen und eine Hauptschule zu besuchen. Die Gesamtschule – eine Schule für alle?

Der wachsenden Nachfrage nach Produktivem Lernen soll die Einrichtung von etwa zehn „Zentren des Produktiven Lernens“ an Berliner Hauptschulen nachkommen. Noch nicht geklärt ist, in welchem Maße und in welcher Weise Produktives Lernen an Sonderschulen dauerhaft etabliert werden soll.

Gegenwärtig wird darüber gestritten, ob und in welchem Maße die europäische Finanzierung durch eine Landesfinanzierung abgelöst werden soll. Die beengten Haushaltsverhältnisse machen dies zu einem Thema, obwohl wir nachgewiesen haben, dass Produktives Lernen nicht teurer, sondern billiger als Lernen in der Regelschule ist.

## **Bildungsziele des Produktiven Lernens**

Die Vergabe des Realschulabschlusses ab Schuljahr 2000/01 hat im vergangenen Schuljahr die curriculare Entwicklungsarbeit an den Schulen und im Institut vorangetrieben. Nach zwei Schuljahren wissenschaftlich begleiteter experimenteller Entwicklungsarbeit in den Schulversuchen war mit dem Schuljahr 1999/2000 hinreichende Erfahrung vorhanden, um Theorie und Praxis in ein Curriculum münden zu lassen, das sowohl den Ansprüchen des Produktiven Lernens als auch den curricularen Ansprüchen der traditionellen Schule Rechnung trägt, wie sie insbesondere in den Standards der Kultusministerkonferenz formuliert sind.

Es wurden zwölf „Allgemeine Bildungsziele des Produktiven Lernens“ definiert, und zwar zu den Bereichen

1. Erschließung der Praxis für Produktives Lernen,
2. produktive Tätigkeit in der Praxis,
3. Reflexion der produktiven Tätigkeit.

Jedes dieser zwölf Bildungsziele beweist, in welchem Maße das „Lernen des Lernens“ Produktives Lernen durchdringt. Stets geht es darum, den eigenen Lernprozess selbst zu gestalten, wobei die Motivation einerseits durch angestrebte oder durchgeführte Tätigkeit („Handlungsbezug“ des Produktiven Lernens) und andererseits durch die individuellen Neigungen und Wahlmöglichkeiten („Personbezug“ des Produktiven Lernens) entsteht. Keine künstliche didaktische Konstruktion, sondern die Notwendigkeiten der Praxisanforderungen und des eigenen Gestaltungswillens führen dazu, sich der „Bildungsgüter“ gezielt zu vergewissern, um von ihnen „im Leben“ Gebrauch zu machen.

## **Rahmencurriculum des Produktiven Lernens an Berliner Schulen (PLEBS)**

Im Laufe des zurückliegenden Schuljahres entstanden unter lebhafter Beteiligung der Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens sowie von versierten Fachdidaktikerinnen auf der Basis der zwölf Bildungsziele Rahmencurricula, sowohl für das 17 Wochenstunden umfassende „Lernen in der Praxis“ einschließlich der individuellen Beratung und die „Kommunikationsgruppe“ als auch für die drei Schlüsselfächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Den zwölf Bildungszielen wurden „Themen“ und „Methoden“ an die Seite gestellt,

die in den Schulversuchen bereits experimentell erprobt und entwickelt worden waren, und es wurden „Evaluationskriterien“ sowie „Leistungsstandards“ definiert, die einerseits der Besonderheit des Produktiven Lernens und andererseits den Standards der Kultusministerkonferenz Rechnung tragen.

Diese Rahmencurricula werden im kommenden Schuljahr durch standortsspezifische Curricula der Schulversuche konkretisiert, die den Besonderheiten der jeweiligen Adressat/inn/en nachkommen und in individuellen Curricula für jede/n einzelne/n Schüler/in aufgrund seiner/ihrer Bildungsentwicklung praktisch realisiert werden.

Damit ist der Grund gelegt worden für eine experimentelle Curriculumentwicklung im 9. und 10. allgemeinbildenden Schuljahr, die eine radikale Alternative zum traditionellen Lehrplan darstellt. Das „Lernen des Lernens“ zu lernen, den eigenen Bildungsprozess zielorientiert und methodenbewusst zu gestalten sowie durch Selbstevaluation kontrollieren und zu steuern – ist die zentrale Schlüsselqualifikation der Bildungsalternative „Produktives Lernen“.

Prof. Dr. Jens Schneider  
Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)  
an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin  
Karl-Schrader-Straße 6  
10781 Berlin  
Tel. (030) 21792161  
iple@sonett.asfh-berlin.de

---

## Bildungsziele im Produktiven Lernen

| Allgemeine Bildungsziele*   | Bildungsziele* in den Bildungsteilen<br>Englisch, Mathematik und „Lernbereich“  |
|---|---|
| 1 Erschließung der Praxis für Produktives Lernen  |   |
| <b>1.1</b><br><b>Persönliche Tätigkeitsinteressen entwickeln können</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bestehende persönliche Interessen erforschen können,</li> <li>- neue Interessen, evtl. durch Weiterentwicklung früherer Interessen, herausbilden können,</li> <li>- Interessen hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit hinterfragen können,</li> <li>- Interessen äußern und diskutieren können.</li> </ul> | <b>Persönliche Beziehungen zum Fach entwickeln können</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bestehende Beziehungen zum Fach klären können (z.B. was bedeutet für mich Mathematik und Mathematikunterricht? Welche Erfahrungen habe ich mit Mathematik gemacht? etc.)</li> <li>- neue Beziehungen zum Fach aufbauen können (z.B. erfahren, daß Mathematik-inhalte zweckmäßig und nicht notwendig bedrohlich sind).</li> </ul> |
| <b>1.2</b><br><b>Interessierende Tätigkeits-situationen entdecken können</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interessierende Tätigkeitsfelder identifizieren können,</li> <li>- Tätigkeitsfelder in Bezug auf interessierende Tätigkeiten untersuchen können</li> <li>- Fragen in Bezug auf Tätigkeiten entwickeln können.</li> </ul>  | <b>Fachliche Anteile von Tätigkeits-situationen wahrnehmen können</b><br>(z. B. beobachten, daß in einer Cafeteria mit einer Rechenmaschine Ausgaben addiert werden, daß und wie dort Buchführung erfolgt oder daß und wie dort Preise kalkuliert werden).  |
| <b>1.3</b><br><b>Sich für eine konkrete Tätigkeits-situation entscheiden können</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- potentielle Tätigkeitsorte aussuchen können</li> <li>- potentielle Tätigkeitsorte aufsuchen können</li> <li>- interessengeleitete Fragen vor Ort klären können,</li> <li>- sich für einen Tätigkeitsort begründet entscheiden können.</li> </ul>   | <b>Fachliche Anteile bei der Entscheidung für eine konkrete Tätigkeitssituation berücksichtigen können</b><br>(z. B. die Lust an der Arbeit mit Rechenmaschinen, die Angst vor Fehlern bei der Handhabung der Maschinen oder die Zweckmäßigkeit der Maschine für die Cafeteria-Tätigkeit bedenken können).  |

\* im Sinne von  
Handlungskompetenzen

| Allgemeine Bildungsziele* | Bildungsziele* in den Bildungsteilen<br>Englisch, Mathematik und „Lernbereich“ |
|---------------------------|--|
|---------------------------|--|

2 Produktive Tätigkeit in der Praxis

**2.1**

**Die Bedingungen der Tätigkeit untersuchen können**

- Tätigkeiten und ihre Bedingungen wahrnehmen, formulieren und in einen Zusammenhang stellen können,
- Tätigkeiten hinterfragen und diskutieren können,
- Tätigkeitsmöglichkeiten (und „Tätigkeitsnischen“) entdecken können.

**Fachliche Anteile von Tätigkeiten identifizieren und untersuchen können**

(z. B. feststellen können, welche verschiedenen mathematischen Techniken und Instrumente in einer Cafeteria Verwendung finden).

**2.2**

**Die Tätigkeit vorbereiten können**

- Tätigkeiten im Kontext der Tätigkeitsinteressen definieren und begründen können,
- Ziele von Tätigkeiten verdeutlichen können,
- einzelne Handlungsschritte festlegen und begründen können.

**Fachliche Instrumente bereitstellen und entsprechende Kompetenzen entwickeln können**

(z. B. eine Rechenmaschine für die Arbeit in der Cafeteria beschaffen können, ihre Handhabung verstehen oder Techniken der Kontrolle von Rechnungen kennen).

**2.3**

**Die Tätigkeit durchführen können**

- Tätigkeiten im Kontext der Bedingungen ausführen können,
- Tätigkeiten an Planung orientieren können,
- Tätigkeiten zielorientiert ausführen können,
- Tätigkeiten und deren Zielsetzung hinterfragen können.

**Fachliche Instrumente anwenden können**

(z. B. von der Rechenmaschine im Cafeteria-Betrieb Gebrauch machen können, als Kassierer/in Rechnungen ausstellen können).

**2.4**

**Die Ergebnisse der Tätigkeit bewerten können**

- Ergebnisse darstellen können,
- Ergebnisse anhand der ursprünglichen Zielsetzung auswerten können,
- Ergebnisse bewerten können.

**Fachliche Anteile am Ergebnis der Tätigkeit evaluieren können**

(z. B. Mängel des Gebrauchs von mathematischen Instrumenten in ihrer Wirkung auf Produktionsergebnisse einschätzen können).

**2.5**

**Aus den Ergebnissen Schlußfolgerungen ziehen können**

- Zielsetzungen künftiger Tätigkeiten aus den Erfahrungen ableiten können,
- Gründe für positiv bzw. negativ bewertete Ergebnisse ermitteln können,
- eigene Anteile wahrnehmen, reflektieren und Verhalten ggf. entsprechend der Zielsetzung modifizieren können.

**Fachlich begründete Verbesserungen vorbereiten und herbeiführen können**

(z. B. Kompetenzdefizite in Bezug auf den Gebrauch der Rechenmaschine beseitigen können, durch Überschlagsrechnungen oder Gegenrechnungen Rechnungsfehler vermeiden können).

**Allgemeine Bildungsziele\*****Bildungsziele\* in den Bildungsteilen  
Englisch, Mathematik und „Lernbereich“****3 Reflexion von produktiven Tätigkeitserfahrungen****3.1****Personbezug von Tätigkeiten herstellen können**

*Bedeutung der Tätigkeit für die Entwicklung der eigenen Person erkennen, bewerten und berücksichtigen können, insbesondere hinsichtlich der Berufswahl.*

**Personbezug von Tätigkeiten über fachliche Anteile herstellen können**

*(z. B. die Abneigung oder Zuneigung zu einer Tätigkeit dadurch beeinflussen können, daß Kompetenzdefizite im Gebrauch von Rechentechniken beseitigt werden).*

**3.2****Gesellschaftsbezug von Tätigkeiten herstellen können**

*Bedeutung der Tätigkeit für andere und für die Gesellschaft als ganze erkennen, bewerten und berücksichtigen können.*

**Fachliche Instrumente zur Klärung und Berücksichtigung des Gesellschaftsbezugs von Tätigkeiten verwenden können**

*(z. B. mit Hilfe sorgfältigerer Kalkulationen Preise in der Cafeteria senken können).*

**3.3****Kulturbezug von Tätigkeiten herstellen können**

*kulturelle Aspekte von Tätigkeiten erkennen, bewerten und berücksichtigen können.*

**Fachliche Instrumente zur Klärung des Kulturbezugs verwenden**

*(z.B. Ökologie: Energieverbrauch unterschiedlicher Formen der Nahrungszubereitung berechnen; Gesundheit: die Essgewohnheiten der Gäste statistisch darstellen).*

**3.4****Fachbezug von Tätigkeiten herstellen können**

*fachliche Anteile von Tätigkeiten erkennen und berücksichtigen können.*

**Fachkompetenzen tätigkeitsbezogen entwickeln können**

*(z. B. erkennen, welche Rechentechniken geeignet sind, den Verkauf von Waren in der Cafeteria zu rationalisieren).*

**Rahmencurriculum für das Produktive Lernen an Berliner Schulen (PLEBS):  
Kommunikationsgruppe einschließlich Orientierungsphase (Entwurf)**  
Beispiel: Allgemeines Bildungsziel 2.4 „Die Ergebnisse der Tätigkeit bewerten können“

## Allgemeine Bildungsziele

### 2.4

#### Die Ergebnisse der Tätigkeiten bewerten können

- *Ergebnisse feststellen können,*
- *Ergebnisse darstellen und erörtern können,*
- *Ergebnisse anhand der ursprünglichen Zielsetzung auswerten können*

#### Themen

1. *Wie dokumentiere ich meinen Produktionsprozess?*
2. *Welche Formen und Medien der Darstellung eines Produktionsprozesses und des Produktes gibt es?*
3. *Welche Formen und Medien passen zu meinem Produkt und zu meinen Fähigkeiten?*
4. *Wie beobachte ich mich bei meiner Tätigkeit, und wie dokumentiere ich meine Beobachtungen (z. B. Berichtsheft)?*
5. *Welche Gesichtspunkte will ich bei meiner Bewertung von Produktionsprozess und Produkt berücksichtigen?*
6. *Wie befrage ich Praxismentor/inn/en, Kund/inn/en usw. nach der Qualität meiner Tätigkeit und meines Produkts?*
7. *Welche Fragen, Themen und Probleme haben meine Tätigkeit und deren Ergebnis hervorgebracht?*
8. *Wie befrage ich eine/n Mitschüler/in zur Entstehung, zum Ergebnis und zur Bewertung ihrer Tätigkeit?*
9. ...

#### Methoden

##### Gruppenarbeit:

- *Broschüre: Portraits von Firmen und Berufsfeldern unter Nutzung von Medien (z. B. Entnahme von Fotos aus dem Internet), Erstellen von Websites,*
- *Referate, Kurzvorträge*  
*(ggf. durch erfahrene Schüler/innen): Vorstellung von Dokumentationsmedien, ihrer Verwendung und ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen,*
- *Erörterung von Beispielen von Dokumentationen,*

- Aufstellen eines Kriterienkatalogs anhand von Bewertungskriterien objektiver und subjektiver Art,
- Anleitung und Übung zur Dokumentation von Tätigkeitsprozessen und Tätigkeitsprodukten, des originalen Produkts oder seiner Darstellung in Bild, Ton oder (mündlichem oder schriftlichem) Wort,
- Darstellung und Erörterung von Produktionsprozess und Produkt sowie deren Bewertung,

*individuelles Lernen:*

- Praxisplatzkartei: Auswahl und Einarbeitung von wesentlichen, anschaulichen Ergebnissen,
- geeignete Hilfsmittel wie Formblätter,

*Einbeziehung des Umfeldes:*

- Praktiker/innen, Mentor/inn/en, Eltern zu Präsentationen einladen

### **Evaluationskriterien**

- zutreffende, lebendige, ansprechende, umfassende, differenzierte, gegliederte, fehlerarme Darstellung von Produktionsprozess und Produkt einschließlich der eigenen Anteile,
- Bewertung von Prozess und Produkt unter Berücksichtigung von Nutzen und Nutzererwartungen sowie subjektiven Kriterien des Produzenten/der Produzentin und von gesellschaftlichen, kulturellen, fachlichen und kommunikativen Gesichtspunkten,

### **Leistungsstandard**

**Hauptschulabschluss  
erweiterter Hauptschulab.  
Realschulab. (Mittlerer Sch.A.)**

- abgeschlossener Tätigkeitsprozess und nutzbares Produkt mit Dokumentation und Bewertung,
- Präsentation von Prozess und Produkt in einem angemessenen, selbstgewählten Medium in der Gruppe,
- mündliche und/oder schriftliche Darstellung von Prozess und Produkt auf dem Anspruchsniveau des jeweiligen Schulabschlusses



## Lebenslanges Lernen in der Grundschule

Bildungspolitik steht zur Zeit vor einer zweifachen Herausforderung: Es geht darum, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des einzelnen und gesellschaftlichen Fortschritt entscheiden, und gleichzeitig geht es darum, angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen soziale Ausgrenzung zu verhindern bzw. zurückzudrängen. Welches Wissen und welche Kompetenzen dazu im einzelnen nötig sein werden, kann jedoch heute noch niemand so genau sagen. Der verstärkte internationale Austausch und die technologischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen unserer Zeit führen zu immer kürzeren „Verfallszeiten“ von bereichsspezifischem Wissen. Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist der Versuch einer Antwort auf diese Herausforderungen.

### 1. Das BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“

Aus diesen Überlegungen heraus hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein von Bund und Ländern gemeinsam finanziertes Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ aufgelegt. Das Programm verfolgt im wesentlichen zwei Schwerpunkte:

- Es will das Lernen selbst, die Bildungsfähigkeit und Bildungsbereitschaft aller Menschen fördern und unterstützen.
- Es will die Lernangebote und deren Organisation über die Lebensspanne hinweg verbessern und besser nutzbar machen.

Entsprechend dem Anliegen des Programms decken die Einzelprojekte der Länder alle Ebenen und Einrichtungen von Bildung ab (allgemeinbildende Schulen, Aus-, Weiter-, Erwachsenenbildungseinrichtungen).

### 2. Lebenslanges Lernen - Grundannahmen

Der Terminus „Lebenslanges Lernen“ beschreibt etwas, das eigentlich selbstverständlich ist: Kein Mensch hört Zeit seines Lebens auf, zu lernen, jede neue Erfahrung, jeder Zeitungsartikel, jedes gelöste Problem hat Lernen zur Folge. Zum anderen skizziert der Begriff ein Ideal, eine Vision wie Weinert es nennt, die „gesellschaftlich und pädagogisch Wünschbares mit dem psychologisch Machbaren verwechselt“ (Weinert, 1999, S. 51). Dazu gehören Vorstellungen,

wie z.B. bereichsspezifische Qualifikationen seien durch sog. „Schlüsselqualifikationen“ zu ersetzen, Lernen könne im besten Fall ein Leben lang selbst motiviert, selbst organisiert, ja vielleicht sogar autodidaktisch erfolgen, die Idee des lebenslangen Lernens würde Bildung und Ausbildung überflüssig machen.

Das hier beschriebene Vorhaben basiert auf einer Reihe von Grundannahmen:

- Lebenslanges Lernen bezieht sich über den lebensimmanenten und beiläufigen Prozess von Wissens- und Erfahrungszuwächsen hinaus auf zielgerichtetes, absichtsvolles und geplantes Lernen.
- Lebenslanges Lernen steht nicht im Widerspruch zum Aufbau von bereichsspezifischem Wissen, im Gegenteil, es kann überhaupt nur durch den Aufbau bereichsspezifischen Wissens gelernt werden und zielt gleichzeitig wiederum auf den Aufbau bereichsspezifischen Wissens ab.
- Lebenslanges Lernen schließt Formen institutionalisierten und angeleiteten Lernens nicht aus, im Gegenteil: Die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wird in der Schule erworben. Es heißt aber darüber hinaus, dass der einzelne Lernende sein Lernen zunehmend selbst in die Hand nimmt und dabei je nach Bedarf auch Institutionen, Anleitungen, Experten für sein Lernen einbaut und benutzt.
- Lebenslanges Lernen ist nicht per se intrinsisch motiviert, lustvoll und frei von Anstrengung. Das Wissen um die eigenen motivationalen Bedingungen und deren Steuerung, ggf. auch durch extrinsische Anreize, ist ein zentraler Bestandteil der Kompetenz zu lebenslangem Lernen.

### **3. Das Projekt in Schleswig-Holstein: Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler in der Grundschule zur Förderung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen**

Die Grundschule ist die Bildungseinrichtung, in der Kinder erste Erfahrungen mit systematischem Lernen machen. Die Grundschule kann somit den Grundstock für die Kompetenz und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen legen, sie kann absichtsvolles, bewusstes und geplantes Lernen anbahnen. Diese Aufgabe wird von der Grundschule zwar als allgemeiner Auftrag wahrgenommen, viele Chancen zum gezielten und systematischen Aufbau fundamentaler Lernkompetenzen bleiben jedoch ungenutzt. Deshalb hat Schleswig-Holstein ein Projekt zum Anfang der Lernbiographie, der Grundschule, beantragt, das auch genehmigt worden ist. Dieses Projekt befindet sich in der Startphase.

### 3.1 Ziele

Ziel des Projekts ist es, Lehrkräfte fortzubilden und mit ihnen zusammen Unterrichtskonzepte und Materialien zu entwickeln, mit denen die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen bei den Schülerinnen und Schülern unterstützt und gefördert wird.

Welche Kompetenzen brauchen lebenslang Lernende ?

- Für das Lernen im engeren Sinn brauchen sie Lernstrategien und Lerntechniken zum effektiven Wissensaufbau (z. B: Elaborieren, organisieren- de und reduzierende Prozesse, Memoriertechniken u.ä.), gleichzeitig müssen sie in der Lage sein, durch Metakognitionen das eigene Lernen zu steuern.
- Weiter brauchen sie die Fähigkeit, ihr Lernen selbst zu organisieren, d.h. sich Ziele zu stecken, Lernwege in Teilschritte aufzuteilen, Lerneinheiten zu sequenzieren, Wichtiges von Nebensächlichem zu trennen, Hilfsmittel zu finden und zu benutzen, u.ä..
- Wichtig ist die Fähigkeit, die Lernumgebung optimal einzurichten. Das bedeutet, sich seine Zeit gut einzuteilen, sich von Ablenkungen abzuschirmen, sich Lernpartner zu suchen, den Arbeitsplatz lernfördernd zu gestalten etc.
- Und schließlich, weil Lernen ohne Motivation nicht möglich ist, gehört dazu die Fähigkeit, die eigene Motivation zu steuern, z.B. durch das Klären von Bedeutung, die Nutzung von intrinsischen und extrinsischen Anreizen, durch Erfolgskontrolle sowie den Aufbau von Frustrationstoleranz.

Auf diesen vier Kompetenzebenen kann eine Förderung und Unterstützung durch Unterricht ansetzen.

### 3.2 Durchführung

Untersuchungen zeigen, dass das Lernkonzept von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Art ihres Unterrichts hat (Drechsel, 2000). Sie zeigen auch, dass viele Lehrkräfte über eher allgemeine und oft unpassende Vorstellungen verfügen, was kognitive und motivationale Merkmale sowie Bedingungen des Lernens angeht. Deshalb richtet sich der Blick zuerst auf die Lehrkräfte, ohne die eine Veränderung von Unterricht nicht möglich ist. Es könnte sein, dass auch das eigene Weiterlernen von Lehrkräften hinter den Möglichkeiten eines sinnvollen und effizienten lebenslangen Lernens zurückbleibt.

Im ersten Arbeitsschritt konzentriert sich das Projekt auf die Lernkompetenz und das Lernverständnis der Lehrkräfte und ihr Wissen über Bedingungen von Lernkompetenz. Erstes Ziel ist es, sich gründlich mit dem Thema Lernen/Lernprobleme/Lernorganisation vertraut zu machen und die eigenen Vorstellungen vom Lernen zu reflektieren. Die Lehrkräfte beobachten in dieser Phase das eigene Lernverhalten, ihre persönlichen Lernerfahrungen und Lerngelegenheiten in Beruf oder Freizeit, sie führen Lerntagebücher, tauschen ihre Beobachtungen und Erfahrungen aus und erarbeiten in der Gruppe, welche Überzeugungen, Grundeinstellungen und Prozesse ihrem Lernbegriff zugrunde liegen. Parallel dazu erhalten sie eine Reihe von Fortbildungen zum Thema Lernen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die ihren Blick bei der Selbstbeobachtung schärfen, ihn nach und nach auf unterschiedliche Aspekte lenken und an wissenschaftlich fundierten Standards ausrichten. In Übungen, Selbsterfahrungen und Trainings erweitern sie ihren Lernbegriff.

In den nachfolgenden Phasen steht dann verstärkt der Unterricht im Zentrum der Arbeit. Im zweiten Arbeitsschritt werden anhand des erweiterten Lernbegriffs und dem Wissen über Bedingungen für erfolgreiches Lernen Kriterien und darauf aufbauend Verfahren entwickelt zur Diagnose von Lernkompetenzen und Lernproblemen bei Kindern unter kognitiven und motivationalen Gesichtspunkten.

In einem dritten Arbeitsschritt werden innerhalb der Schulen und in Kooperation der Schulen untereinander, Prinzipien und Regeln erarbeitet für eine Unterrichtsgestaltung, die die Entwicklung von Lerntechniken, Motivation und Interesse, Selbstregulationsfähigkeit, Organisations- und Koordinationsstrategien unterstützt (Strukturierungshilfen, Trainings, zunehmende Freiheitsgrade, Modellieren von Herangehensweisen, Rückmeldungen). Die Lehrkräfte analysieren die Ausgangsbedingungen an ihrer Schule bezüglich Lernkultur, Lernkonzepten von Lehrkräften, Schülern und Eltern, Verfügen über Lernstrategien, Interessen und motivationale Orientierungen. Auf dieser Stufe wird basierend auf den Ergebnissen der Analyse eine neue Klärung und Fixierung von Zielen für die Weiterentwicklung des Unterrichts und für gezielte, spezielle Fördermaßnahmen jeder einzelnen Schule nötig werden.

Auf der vierten Stufe werden Unterrichtseinheiten, Skripts, Materialien und Trainings entwickelt, die, abgestimmt auf die jeweiligen Ziele der einzelnen

Schule, bestimmte Aspekte von Lernkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern aktivieren und fördern. Diese Ergebnisse werden erprobt, ausgetauscht, überarbeitet und evaluiert.

### **3.3 Aspekte der Begleitforschung**

- Veränderung der Lernkonzepte von Lehrkräften durch Übungen, Arbeitsaufträge und gezieltes Fokussieren und Reflektieren unter theoriebezogener Anregung und Anleitung;
- Ausarbeitung von Beobachtungs- und Testverfahren zur Einschätzung von Lernkompetenz bei Grundschülern und Prüfung der Qualität entsprechender Verfahren;
- systematische Erprobung von Trainingskonzepten und Materialien, die bisher noch nicht ausreichend unter normalen Feldbedingungen in Grundschulen getestet wurden;
- Untersuchung von Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur einer Schule durch Interventionen, die Lehrkräfte, Schüler und Eltern miteinbeziehen;
- Untersuchung von Effekten veränderter Unterrichtsprinzipien, Regeln, Festlegungen und Skripts auf den Unterrichtsalltag, besonders auf das Lernverständnis und die Lernkompetenz von Schülerinnen und Schülern.

## **4. Stand des Vorhabens**

Das Projekt bezieht neun Grundschulen mit ein und hat eine Laufzeit von fünf Jahren. An den einzelnen Schulen arbeiten die Lehrkräfte zunächst in kleinen Gruppen von 3 bis 4 Personen zusammen. Darauf aufbauend wird dann ein kooperatives Netz zwischen den Schulen geknüpft. Eine Mitarbeiterin des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften betreut als Koordinatorin die Projektarbeit über die gesamte Laufzeit. Ihr zur Seite wird mit sechs Wochenstunden eine Lehrerin aus einer der Schulen (Pilotschule) abgeordnet, die ihre konkreten unterrichtlichen Erfahrungen in die Projektbetreuung einbringt. Das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften führt Fortbildungsmaßnahmen durch, unterstützt die Schulen bei der Entwicklung neuer Materialien, Konzepte und Einheiten, gibt Hilfen bei Zielfindungsprozessen, bei der Dokumentation der Ergebnisse und zur internen Evaluation. Die Einbettung in das bundesweite Programm sichert die programmbezogene Integration der Fragestellungen der einzelnen Länder, bietet zentrale wissenschaftliche Begleitung zu übergeordneten Fragen und organisiert die zentrale Programmevaluation.

Nach einer Ausschreibung und Informationsveranstaltung wurde nun das Schulnetz gebildet. Zu Beginn des neuen Schuljahres wird die Koordinatorin erste Kontakte zu den Schulen und den Lehrergruppen aufnehmen und ihnen helfen, eine Kooperationsstruktur zu entwickeln. Im Oktober findet die erste zweitägige Fortbildungsveranstaltung statt, auf der es ums erste Kennenlernen, um Zielfindungsprozesse und Erfahrungsaustausch geht, auf der aber auch bereits erste Instrumente zur Selbstbeobachtung eingeführt werden und erstes theoretisch fundiertes Hintergrundwissen vermittelt wird.

#### Literatur

---

**Achtenhagen, F. & Lempert, W.** (Hrsg.) (2000). Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. 5 Bände. Opladen: Leske + Budrich.

**OECD** (1996). Lifelong Learning for all. Paris: OECD Publications.

**Weinert, F.E.** (1999). Lebenslanges Lernen. Blick in die Wissenschaft, 8 (11), S. 50 - 55.

**Drechsel, B.** (2000). Was ist Lernen? Grundschule 32 (6), S. 13 - 15

Dr. Eva-Maria Lankes  
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung  
und Kultur des Landes Schleswig Holstein  
Brunswiker Str. 16-22  
24105 Kiel,  
Tel. (0431) 988-2473  
eva-maria.lankes@kumi.landsh.de

---

Tobias Dünow

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

In der Arbeitsgruppe bestand Konsens darüber, dass die Frage, ob – und wenn ja, wie – das Lernen gelernt (und auch gelehrt) werden könne, von zentraler Bedeutung ist. Schließlich hat sich das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ zum wohl wichtigsten bildungspolitischen Paradigma entwickelt. Gleichzeitig kommt dem selbständigen, eigenverantwortlichen Lernen im Zuge stark individualisierter Bildungs- und Erwerbsbiographien ein immer höherer Stellenwert zu. Wie Bildungseinrichtungen konkret auf diese Herausforderungen vorbereiten können, wird aber nur selten diskutiert. Offensichtlich besteht auch in der Bevölkerung ein großes Bedürfnis nach Orientierung in diesem Punkt – jedenfalls werden entsprechende Publikationen und Veranstaltungen, die (vermeintliche) Patentrezepte zum „Lernen des Lernens“ präsentieren, stark nachgefragt. Diese Verunsicherung hängt auch damit zusammen, dass das Konzept des „lebenslangen Lernens“ paradoxerweise eine Vorbereitung der Individuen auf das per se Unvorhersehbare impliziert.

Im Laufe der Diskussion wurde zunächst angemerkt, dass neben der Schule auch *peer groups* eine wichtige Rolle insbesondere beim „naturwüchsigen“ „Lernen des Lernens“ spielen. In solchen nicht institutionalisierten Kontexten fällt jedoch die entscheidende Reflexion des Lernerfolgs in der Regel weg – formelle Lernprozesse wie in der Schule sind insofern unverzichtbar. Hinzu kommt, dass das „naturwüchsige“, intuitive Lernen offensichtlich wenig effizient ist. Darum muss dem „Lernen des Lernens“ auch bei eher informellen Unterrichtsformen (wie etwa dem Projektunterricht) ein angemessener Stellenwert eingeräumt werden.

Für wenig hilfreich wurde auch die Isolierung des „Lernens des Lernen“ vom „Lernen von Inhalten“ erachtet. Beide Komplexe lassen sich – anders als in vielen Ratgebern immer wieder suggeriert – nicht voneinander trennen, individuelle Lernstrategien können nur anhand konkreter Inhalte entwickelt werden. Das Problem der Professionalisierung der Lehrkräfte erweist sich damit als umso brisanter – schließlich kann das „Lernen des Lernens“ weder in ein eigenes Unterrichtsfach mit speziell ausgebildeten Fachlehrerinnen und -lehrern ausgelagert noch in Rückgriff auf „Rezeptologien“ bewältigt werden.



Damit stellen sich erhebliche Anforderungen an eine Neugestaltung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in allen Bildungseinrichtungen; in diesem Bereich gibt es aber erhebliche Defizite. Obwohl es zur Umsetzung der theoretischen (v.a. lernpsychologischen) Erkenntnisse in praktische (pädagogische und didaktische) Konzepte auch im internationalen Kontext nur wenig Modelle gibt, sollte das *Forum Bildung* versuchen, die bestehenden Erfahrungen zu bündeln und allgemein zugänglich zu machen. Dabei wurde insbesondere auf die zahlreichen und z.T. außerordentlich erfolgreichen Modellversuche innovativer Schulen (etwa im Rahmen von Projekten der BLK und der Bertelsmann-Stiftung) verwiesen.

Die wenigen Fortbildungsangebote zum Thema „Lernen des Lernens“ werden nicht immer ausreichend nachgefragt. Das liegt sicher zum auch daran, dass seitens der Politik ein erhebliches Engagement der Lehrerinnen und Lehrer gefordert wird, ohne dass die erforderlichen Ressourcen (z.B. in Form von Stundenermächtigungen) bereitgestellt werden. Zum anderen scheint nicht allen Beteiligten ausreichend bewusst zu sein, dass solche Angebote Lösungen für ganz konkrete Probleme aus dem schulischen Alltag bieten. Dennoch entfalten die einzelnen Schulen v.a. im Rahmen der Schulentwicklungsplanung erhebliche Aktivitäten – schulbezogene Fortbildungsangebote werden wohl auch deshalb besser angenommen, als auf einzelne Personen ausgerichtete. Auch für die Umsetzung in die schulische Praxis empfiehlt sich die Teilnahme von mindestens zwei bis drei Mitgliedern eines Kollegiums an Fortbildungsveranstaltungen. Als nützlich hat sich außerdem die Bildung von informellen und schulübergreifenden Netzwerken erwiesen.

Die vorgestellten Modellprojekte fordern von den Lehrerinnen und Lehrern ein permanentes Handeln gegen die Routine des Alltags und stoßen oft auf entsprechende Schwierigkeiten. Umso wichtiger ist eine Verständigung innerhalb des Kollegiums über die methodischen Grundlagen des Unterrichts – denn wie jeder Schüler anders lernt, so lehrt auch jeder Lehrer anders. Für den Erfolg der Modellversuche ist es zudem unverzichtbar, dass innerhalb der Kollegien klare Ziele definiert und Teilbereiche identifiziert werden, in denen konkrete Erfahrungen gemacht und anschließend evaluiert werden können.



Anhand eines konkreten Projekts zum „produktiven Lernen“ wurde verdeutlicht, dass ab einer gewissen Grenze Reformprojekte nicht mehr sinnvoll in Regelschulen integriert werden können. Außerdem scheint ein enger Zusammenhang zwischen innovativen Lernformen und der verstärkten Nachfrage der Schülerinnen und Schüler nach künstlerischen Arbeitsangeboten zu bestehen. Die ausgesprochen erfreulichen Erfahrungen mit diesem Projekt lassen sich – so zeigen Beispiele aus dem Ausland – auch auf andere Bildungsgänge (etwa die berufliche Bildung und den akademischen Bereich) übertragen. Bei einigen vielversprechenden Modellprojekten fehlt es jedoch an administrativer Unterstützung, offensichtlich treten zu den finanziellen Restriktionen auch unreflektierte Beharrungskräfte in den Verwaltungen. Die politischen Vorgaben – etwas von Seiten der KMK – stehen solchen Modellprojekten aber nur selten entgegen. Sie seien, so wurde anhand mehrerer Beispiele dargestellt, oft wesentlich fortschrittlicher als die schulische Praxis.

Das „Lernen des Lernens“ ist von elementarer Bedeutung für alle Bildungseinrichtungen von der vorschulischen bis zur universitären Ausbildung. Damit stellt sich die Frage, wie die Vermittlung dieser (und zahlreicher anderer) Schlüsselqualifikationen in einem Bildungssystem gelingen kann, das besonders in Bezug auf die Bewertungen nur auf kognitive und abfragbare Leistungen setzt. Obwohl Einigkeit darüber bestand, dass die Wertschätzung „weicher“ Faktoren als Bildungsziele in der Öffentlichkeit stetig zunimmt, wurden hierauf keine befriedigenden Antworten gefunden. Jedenfalls gelinge der Spagat zwischen „weichen“ und „harten“ Bildungszielen im Ausland wesentlich besser. Zur immer bedeutsamer werdenden Frage der Dokumentation von außerschulisch erworbenen Qualifikationen wurde auf das Projekt „QualiPass“ der Freudenberg-Stiftung verwiesen.

Nur am Rande konnte auf den für das „Lernen des Lernens“ wohl wesentlichen Aspekt der Motivation der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer eingegangen werden. Die Erfahrungen mit vielen Modellversuchen zeigen, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler erheblich gesteigert werden kann, wenn ihnen die Möglichkeiten zum selbständigen und selbstbestimmten Lernen eingeräumt wird. „Lernverweigerer“ boykottieren demnach nicht das Lernen an sich, sondern nur die in der Schule praktizierte *Form* des Lernens. Nichtsdestotrotz wird die Lernbereitschaft in der Schule auch in Zukunft zu einem erheblichen Teil extrinsisch motiviert bleiben.

Ohne dass dieser Aspekt vertieft werden konnte wurde deutlich, dass der vorschulischen Bildung für das „Lernen des Lernens“ eminente Bedeutung zukommt, in diesem Bereich scheinen in Deutschland aber die größten Defizite zu bestehen. So werden Kindergärten immer noch eher als „Verwahr-“ denn als Bildungseinrichtungen begriffen – mit den entsprechend negativen Folgen für die Ausbildung und den sozialen Status der in diesem Bereich Tätigen. Die vorschulische Bildung wird in Deutschland wohl auch deshalb vernachlässigt, weil hierzulande eine entsprechende wissenschaftliche Infrastruktur fast vollständig fehlt.

Der öffentliche Druck zur Reform der Bildungseinrichtungen war wohl nie so groß wie heute. Gerade im Bereich des „Lernens des Lernens“ mahnen zunehmend auch Schülerinnen und Schüler Veränderungen an. Inzwischen liegen zudem immer besser fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse zu diesem Komplex vor. Die Chancen stehen also gut, dass – auch mit Hilfe des *Forums Bildung* – dieser Aspekt als entscheidende Querschnittsaufgabe aller Bildungsinstitutionen wahrgenommen wird. Bei der Umsetzung dürfe man, so war sich die Arbeitsgruppe einig, aber nicht auf staatliche Detailsteuerung setzen. Denn die besten und schnellsten Ergebnisse werden dort erzielt, wo den Bildungseinrichtungen ein hohes Maß an Autonomie gewährt wird und die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen. Entscheidend aber sei, dass die Reformbemühungen nicht in kurzatmigen Ansätzen stecken blieben, die nur zu neuen Demotivationen führen. Insofern sei die Laufzeit des *Forum Bildung* vielleicht allzu knapp bemessen.

Tobias Dünow  
Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur,  
Leibnizufer 9  
30169 Hannover  
Tel. (0511) 702594  
Tobias.Duenow@mwk.niedersachsen.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 2

Verhältnis von Fach- und  
Methodenkompetenz

Moderation: Prof. Dr. Karl-Heinz Hoffmann  
Gründungsdirektor Stiftung Caesar



---

Rainer Lehmann

## Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz in Schule und Unterricht

**1. Das Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz** ist einer der Brennpunkte in den gegenwärtigen Kontroversen um die Qualität des deutschen Bildungswesens und um die Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. Zugespitzt formuliert stehen sich zwei Positionen gegenüber:

- Die erste Position: Schulisch entwickelte Fachkompetenz, verstanden als der Inbegriff bestimmter disziplinärer Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt nur einen schmalen Ausschnitt möglicher Grundlagen erfolgreichen Handelns dar. Sie veraltet rasch infolge des exponentiellen Wachstums verfügbarer Informationen und wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie kann deshalb die ihr zuge dachte Rolle einer lebenslang wirksamen Grundlage erfolgreicher Entfaltung und Bewährung des individuellen Handlungs- und Reflexionspotenzials nicht dauerhaft erfüllen. Daher hat die Schule die Aufgabe, die Entwicklung allgemeiner, fächerübergreifender, interdisziplinärer und transferfähiger Kompetenzen zu fördern. Hierzu gehört das Konzept einer generalisierten Methodenkompetenz ebenso wie die Leitbegriffe „Problemlösefähigkeit“ und „Kreativität“.
- Die Gegenposition: Eine *generelle* Methodenkompetenz, eine *allgemeine* Problemlösefähigkeit oder Kreativität *an sich* sind nur bedingt sinnvolle Ziele schulischer und unterrichtlicher Arbeit, und zwar aus zwei Gründen. Sie können – wenn überhaupt – nur in der Auseinandersetzung mit konkreten, nicht notwendig disziplinär beschränkten Inhalten erprobt, entfaltet und gefördert werden, so wie sie sich prinzipiell nur in konkreten Kontexten manifestieren können. Dabei spielen inhaltliche Gemeinsamkeiten zwischen dem Kontext des Erwerbs und dem Kontext der Bewährung eine entscheidende Rolle. Deshalb gilt es, Methodenkompetenz, Problemlösefähigkeit und Kreativität an ausgewählten geeigneten Gegenständen *exemplarisch* zu entfalten.

Im Folgenden sollen einige Aspekte der Fach- und Methodenkompetenz im schulischen und unterrichtlichen Bereich aus der Perspektive beleuchtet werden, wie man ihr Vorhandensein überprüfen kann und welche Einsichten sich daraus für die Bestimmung ihres Verhältnisses ergeben. Dabei wird zwischen dem Primarschulbereich und dem Sekundarschulbereich nicht prinzipiell, wohl aber graduell unterschieden. Solche Unterschiede ergeben sich, aus der

Sicht der Grundschule, daraus,

- dass einem Teil der dort maßgeblichen Lerngegenstände, insbesondere die sog. Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, explizit grundlegende Funktionen für später stattfindende Lernprozesse zugeschrieben werden und
- dass die Transformation teilweise eigenständig entwickelter Problemlösungen in routinierte, automatisierte und jederzeit flexibel einsetzbare Operation unverzichtbar erscheint.

Aus der Sicht der weiterführenden Schulen ergeben sich Besonderheiten aus

- der allgemein höheren Schwierigkeit und Komplexität der zu überprüfenden Anforderungen einschließlich eines wachsenden Anteils produktiver Leistungen,
- der zunehmend spezifischen Fachlichkeit der Unterrichtsziele sowie
- der Gliederung der Schülerschaft in verschiedene Schulformen oder Kursniveaus.

## **2. Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Primarbereich**

Obwohl der Unterricht im Primarbereich nach seinem zeitlichen Ablauf und hinsichtlich des Einsatzes von Lehrkräften vielfach weniger streng fachbezogen organisiert ist als im Sekundarbereich, haben sich in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum alle größeren Untersuchungen, in denen der Lernerfolg im Mittelpunkt stand, auf die *Fachleistung* bezogen: Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaft, Sozialkunde sind zu nennen. Der wichtigste Grund hierfür dürfte in der Notwendigkeit liegen, den Lernerfolg curricular valide zu messen, also nur solche Lernstände und ggf. -fortschritte zu untersuchen, die im Lehrplan enthalten sind.

Dabei werden in wissenschaftlichen Untersuchungen kaum noch die traditionellen standardisierten Tests verwendet, bei denen die Erfolge der Schülerinnen und Schüler lediglich über deren relative Position gegenüber der Werteverteilung in der Eichstichprobe bestimmt werden. Erheblich aussagekräftiger sind die neuen sog. „*kriteriumsorientierten*“ Tests, mit denen der Grad – technisch gesprochen: die Wahrscheinlichkeit – der Beherrschung bestimmter, meist gestufter, Lernziele ermittelt wird. Dabei geht es also um den Vergleich von Maßen für die Schulleistung mit der „Sachnorm“, die auf die im Curriculum enthaltenen Lehr-Lern-Ziele, nicht dagegen auf den Lernerfolg in einer Vergleichsgruppe („Sozialnorm“) oder die individuellen Lernvoraussetzungen („Individualnorm“) bezogen ist.

Vergleichsweise selten sind dagegen in Schulleistungsstudien zum Grundschulbereich bisher schulfachunabhängige kognitive Merkmale wie Kreativität oder die Fähigkeit zum Problemlösen untersucht worden, und zwar interessanterweise zumeist eher mit dem Ziel, Fachleistung zu erklären, als unter der Prämisse, dass darin Kriterien des Unterrichtserfolges aus eigenem Recht zu sehen wären.

Eine gewisse Ausnahme stellen spezielle Tests etwa zur Informationsentnahme aus Karten, Tabellen und Diagrammen dar, womit eine am ehesten dem Leseverständnis verwandte, aber damit nicht identische und jedenfalls keinem Schulfach zuzuordnende Fähigkeit erfasst werden kann. So bleibt festzuhalten, dass bisher die häufig unter dem Sammelbegriff der „kognitiven Schlüsselqualifikationen“, der Fachleistung bzw. den „Kulturtechniken“ programmatisch entgegengesetzten Fähigkeiten kaum in die schulische Leistungsmessung einbezogen worden sind. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass zwar Möglichkeiten, die Kreativität, das Lernpotential (im Sinne eines „Lernens des Lernens“) oder die Fähigkeit zum Lösen von Problemen günstig zu beeinflussen, empirisch belegt werden konnten, dass dabei aber immer wieder die fundamentale Bedeutung bereichsspezifischer Kenntnisse und Routinen deutlich wurde. So erweisen sich diese vermeintlich übergreifenden Fähigkeiten im konkreten Fall ihrerseits als abhängig von vorgängigen, oft unmittelbar unterrichtsgebundenen Lernerfahrungen und eignen sich deshalb wenig als *eigenständiges*, gar die Fachleistung ersetzendes Kriterium der Schulleistung.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Befürchtung, der vermehrte Einsatz von Instrumenten der schulischen Leistungsmessung verschiebe unvermeidlich den Schwerpunkt grundschulpädagogischer Arbeit in Richtung auf beschränkte Zielsetzungen des Wissenserwerbs und der Aneignung von starren Routinen, entschieden zu relativieren. Zum einen erlauben die modernen Messverfahren, gerade solche – tendenziell anspruchsvollen – Aspekte der Schulleistung zu berücksichtigen, die sich nicht im Abruf von Faktenwissen und in der Anwendung von Routineoperationen erschöpfen. Zum anderen wird eben dadurch dem Umstand Rechnung getragen, dass neue („kreative“) Problemlösungen um so wahrscheinlicher gelingen, je umfangreicher die bereichsspezifische Basis an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.

### 3. Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Sekundarbereich

Auch im Sekundarbereich hat sich die schulische Leistungsmessung bisher ganz überwiegend auf die Fachleistung konzentriert, sofern man das Leseverständnis hier nicht als eine fächerübergreifende Fähigkeit betrachten will. Entsprechende Studien liegen vor allem – erinnert sei an TIMSS und PISA – für die Mathematik und die Naturwissenschaften vor. Auch Aufsatzleistungen sind in repräsentativen Stichproben und mit vergleichsweise hoher Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Bewertungen untersucht worden. Ein deutlicher Nachholbedarf besteht hingegen noch für den Fremdsprachenunterricht.

Die zunehmende Ausdifferenzierung der Curricula in der Sekundarstufe bietet für die schulische Leistungsmessung im Vergleich mit Primarstufenuntersuchungen zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten; zugleich stellt sie aber auch deutlich höhere Anforderungen an den methodischen Aufwand.

Grundsätzlich ermöglichen die hohen Leistungsunterschiede an den Sekundarschulen innerhalb einer Klassenstufe, die den Lernzuwächsen von mehreren Schuljahren entsprechen können, feiner abgestufte Interpretationen der Testergebnisse, als dies an den Primarschulen möglich ist. Die entsprechenden Bandbreiten können mit modernen testtheoretischen Ansätzen prinzipiell ohne Schwierigkeit erfasst werden. Besonders hervorzuheben ist dabei die Möglichkeit, insbesondere anspruchsvolle Aufgaben, die jedenfalls für die Lernenden Problemlösungen im eigentlichen Sinne verlangen, in die Bestimmung des jeweils erreichten Fähigkeitsniveaus einzubeziehen.

Dagegen steht das Bemühen, das jeweils schulformspezifische Curriculum – nicht zuletzt das von den Lehrkräften implementierte Curriculum – möglichst präzise abzubilden und bei den Schülerinnen und Schülern vor allem Überforderung durch Testaufgaben zu vermeiden, die als zu fremdartig oder zu schwierig wahrgenommen werden. Dabei ist bemerkenswert, dass solche Befürchtungen nicht selten mit verbalen Bekenntnissen zur hohen pädagogischen Bedeutung kognitiv anspruchsvoller und kreativer Problemlösungen einhergehen. Rein technisch allerdings ergeben sich aus der Verwendung unterschiedlich schwieriger Testformen für die verschiedenen Schulformen keine unüberwindlichen Schwierigkeiten.



Für das Ziel, auch fächerübergreifende Fähigkeiten in die Leistungsmessung einzubeziehen gibt es im Sekundarbereich vielversprechende Ansätze, die sich auf Theorien des Problemlösens beziehen. Eine der Grundideen ist es dabei, im Anschluss an lebensweltliche Erfahrungsbestände der Schülerinnen und Schüler curricular bedingte Unterschiede in der Wissensbasis so weit als möglich zu umgehen. Dennoch ist der statistische Zusammenhang der entsprechenden Testergebnisse mit den Fachleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch (Ausnahme: Rechtschreibung) und Englisch offenbar deutlich höher als der Zusammenhang mit der messbaren (nonverbalen) Intelligenz. Auch hier stellt sich die Frage nach der pädagogischen Berechtigung der Leitvorstellung, wegen der unvorhersagbaren Vielfalt künftiger Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und wegen des raschen Wachstums und Wandels disziplinären Wissens die Förderung fächerübergreifender Fähigkeiten besonders stark zu betonen. Abgesehen von der bereits erwähnten Schwierigkeit, dass die Beeinflussbarkeit solcher Fähigkeiten zwar als grundsätzlich nachgewiesen gelten darf, dass aber eine gut entwickelte Wissensbasis in jedem Falle die wichtigste Voraussetzung für die Lösung ungewohnter Probleme bleibt, muss auch betont werden, dass es gerade kumulative und nicht bloß assoziative Lernprozesse sind, die für die Reichhaltigkeit und Verlässlichkeit dieser Wissensbasis sorgen. So betrachtet behält die fachbezogene Überprüfung von erreichten Fähigkeitsniveaus eine durchaus eigenständige Legitimation.

#### **4. Schlussbetrachtung**

Ich komme zum Schluss. Es gilt daran zu erinnern, dass mit Fachleistungstests immer nur Momentaufnahmen von Lernständen gewonnen werden können, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden sind. Das trifft auch für Zeitreihen zu, die in den wenigen bisher durchgeführten Längsschnittstudien gewonnen worden sind: Stets werden Ergebnisse relativ kurzfristiger Lernprozesse festgestellt, über deren Verhältnis zur prinzipiell unbekannten Zukunft der betroffenen Kinder und Jugendlichen wenig bekannt ist. Zudem folgt aus der methodisch unvermeidlichen Beschränkung der Untersuchungsergebnisse auf eine oder einige wenige Dimensionen, dass aus pädagogischer Sicht grundsätzlich mehrere Kriterien gleichzeitig betrachtet werden müssten, und zwar wegen der von vornherein anzunehmenden Wechselwirkung zwischen kognitiven und psychosozialen Lernprozessen letztlich auch die hier bisher ausgeblendeten nichtkognitiven Bildungsziele.

Im Zusammenhang der Qualifikationsforschung wird häufig unterschieden zwischen „*Output*“ als dem unmittelbar feststellbaren Ergebnis eines Lernprozesses und „*Outcome*“ als der langfristigen, für die Bewältigung künftiger Aufgaben eigentlich entscheidenden Prägung und Befähigung des Lerners. In welchem Verhältnis diese beiden Aspekte zueinander stehen, bedarf weiterer Klärung. Dabei ist die Frage wegen der nur graduellen Unterschiedlichkeit des Lehrens und Lernens an Grund- und Sekundarschulen relativ leichter zu beantworten als an der unmittelbaren Schnittstelle zwischen der Sekundarschule und ihren Abnehmersystemen, seien dies die Hochschulen oder das System der beruflichen Ausbildung. Erst recht werden solche Probleme beim (endgültigen) Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem und in einem weiteren Sinne in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge virulent. Hinzu kommt, dass besonders wichtige „*Outcomes*“ wie eine bleibende Lernbereitschaft oder die Fähigkeit zu sozial verträglichem Handeln vergleichsweise stabil, also schwer systematisch zu beeinflussen, sind und Wurzeln im vor- und außerschulischen Bereich haben.

Angesichts dessen ist es geboten, vor einer denkbaren Überschätzung der Bedeutung der schulischen Leistungsmessung zu warnen, gleichzeitig aber deren Potenzial realistisch zu nutzen. Sie eröffnet in den von ihr erfassten, eng auf die expliziten Unterrichtsziele abgestimmten Bereiche Möglichkeiten, sowohl lokal als auch auf Systemebene bestimmte Fehlentwicklungen zu erkennen und den Prozess der Qualitätsentwicklung zielgerichtet zu steuern. Sie bleibt aber angewiesen darauf, bei der Spezifikation ihrer Kriterien den Zusammenhang mit tiefer liegenden und längerfristigen Bildungszielen zu wahren.

Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät IV  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin  
Tel. (030) 2093 - 4132  
rlehmann@educat.hu-berlin.de

---

Reinders Duit

## Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenzen - Aus der Sicht des naturwissenschaftlichen Unterrichts

### **Zur Lage des naturwissenschaftlichen Unterrichts**

*Einerseits.* Ausreichende naturwissenschaftliche Bildung ist für unsere Schülerinnen und Schüler unverzichtbar, um den Herausforderungen der naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt gewachsen zu sein.

*Andererseits.* Der heutige naturwissenschaftliche Unterricht ist nur im eingeschränkten Maße in der Lage, die Schülerinnen und Schüler auf diese Herausforderungen vorzubereiten. Er ist erstens wenig effektiv. In der Regel gelangen die Lernenden lediglich ein kleines Stück auf dem Wege zum Verständnis der naturwissenschaftlichen Grundbegriffe und -prinzipien voran (Duit, 1999). In den TIMS-Studien hat sich gezeigt, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur „Mittelmaß“ sind (Baumert, Lehmann, Lehrke et al., 1997; Baumert, Bos & Watermann, 1998). Besonders bedenklich ist dabei, dass Defizite vor allem anspruchsvolle Anwendungen naturwissenschaftlicher Kenntnisse betreffen. Zweitens gelingt es dem Unterricht in aller Regel nicht, das Interesse an den Naturwissenschaften zu wecken und zu erhalten. Letzteres gilt vor allem für die Mädchen in den Fächern Physik und Chemie. Bei ihnen entwickelt sich ebenfalls kein ausreichendes Vertrauen, Physik und Chemie verstehen zu können (Häußler, Bünder, Duit, Gräber & Mayer, 1998).

Ein wichtiger Grund für diese Defizite des heutigen naturwissenschaftlichen Unterrichts hat mit dem Thema der Arbeitsgruppe zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenzen zu tun. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist häufig recht starr auf das jeweilige Bezugsfach Biologie, Chemie oder Physik, orientiert. Ein ausgewogenes Verhältnis von Fachorientierung und Orientierung an „überfachlichen“ Lern- und Sozialkompetenzen wird üblicherweise nicht erreicht.

## Fach- versus Methodenkompetenzen und die naturwissenschaftliche Grundbildung

In der Pädagogik werden *materiale* und *formale* Bildung unterschieden (Lind, 1996, 1997). Materiale Bildung bezieht sich auf das *Fachliche*, formale Bildung auf die mit der Vermittlung des Fachlichen verbundene Förderung überfachlicher Kompetenzen. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht werden für die Vermittlung des Fachlichen u.a. die folgenden Argumente ins Feld geführt (s. z.B. die Diskussion zu „Scientific Literacy“ in Gräber & Bolte, 1997):

- Naturwissenschaftliche Erkenntnisse sind Teil des kulturellen Erbes und sind deshalb gewissermaßen um ihrer selbst willen zu lernen.
- Naturwissenschaftlicher Unterricht führt zu Kenntnissen und Einsichten in die betreffenden Fächer, die zur Wahl eines Studiums bzw. Berufs führen, in denen naturwissenschaftliche Kompetenz eine zentrale Rolle spielt.
- Naturwissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten erlauben es, die „Welt“ zu verstehen und sich in ihr zurecht zu finden.
- Sie ermöglichen schließlich eine Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungen über Probleme, die naturwissenschaftlich-technisch geprägt sind.

Es ist wichtig zu betonen, dass das Fachliche mehrere Facetten umfasst:

- Die naturwissenschaftlichen *Inhalte*, also die Begriffe und Prinzipien wie Energie, Kraft, Oxidation oder Evolution.
- Naturwissenschaftliche *Denk- und Arbeitsweisen*.
- *Vorstellungen zur Natur der Naturwissenschaften*.

Das Fachliche schließt also im Falle der Naturwissenschaften fachbezogene Methodenkompetenzen ein, nämlich das Beherrschen der Methoden, mit denen die Naturwissenschaften zu neuen Erkenntnissen kommen.

Zur *formalen* Bildung zählt aus Sicht der Naturwissenschaften ein breites Spektrum von Lern- und Sozialkomponenten, von denen hier nur die folgenden genannt werden sollen:

- Das Lernen und das Denken lernen.
- Beobachtungen beschreiben.
- Untersuchungen planen, durchführen, auswerten.
- Untersuchungsergebnisse interpretieren.
- Miteinander fruchtbar zusammenarbeiten.

In der fachdidaktischen Literatur zum naturwissenschaftlichen Unterricht wird seit langem betont, dass ein ausgewogenes Verhältnis des Fachlichen und des Über-Fachlichen wichtig, dass also eine Balance von Aspekten materialer und formaler Bildung notwendig ist. Allerdings scheint dies in der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts häufig nicht ausreichend zum Tragen zu kommen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Fachlichen und dort auf den Inhalten. Was naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen angeht, so wird häufig lediglich ein „Zerrbild“ der wissenschaftlichen Methode vermittelt (Harlen, 1999). „Philosophische Vertiefungen“ zur Natur der Naturwissenschaften bleiben meist der Sekundarstufe II vorbehalten und nehmen auch dort in der Regel nur einen bescheidenen Platz ein.

### **Der BLK-Modellversuch „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“**

Die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den oben bereits genannten TIMS-Tests hat die Öffentlichkeit aufgeschreckt und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) angeregt, einen Modellversuch zur Verbesserung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zu fördern. Es wurde eine Kommission (Leitung: Prof. Dr. J. Baumert, Berlin) beauftragt, eine Expertise zum Stand dieses Unterrichts zu erarbeiten (BLK, 1997). Auf der Basis der Empfehlungen dieser Kommission startete im Herbst 1998 ein groß angelegter bundesweiter Modellversuch (Prenzel, 2000; s. auch den Beitrag von Prenzel in der Arbeitsgruppe 11 „Qualitätsentwicklung im internationalen Wettbewerb“). Die wichtigsten Kennzeichen des Versuchs seien im folgenden aufgelistet:<sup>1</sup>

- Laufzeit 5 Jahre
- Es gibt 30 Pilotschulen, die mit jeweils 5 Netzwerkschulen verbunden sind.
- Es handelt sich um ein schulnahes Vorhaben, d.h. die Entwicklung von neuen Materialien und Unterrichtsideen wird von Lehrerinnen und Lehrern getragen. Die Programmträger leisten Hilfestellung.
- Programmträger sind: Das IPN in Kiel für den naturwissenschaftlichen und das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik der Universität Bayreuth für den mathematischen Unterricht.

Kern des Programms sind die folgenden elf Module, die wichtige Defizitbereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts kennzeichnen:

1. Weiterentwicklung einer Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht
2. Naturwissenschaftliches Arbeiten
3. Aus Fehlern lernen
4. Sicherung von Basiswissen – Verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus
5. Zuwachs an Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen
6. Fächergrenzen erfahrbar machen: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten
7. Förderung von Mädchen und Jungen
8. Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern
9. Verantwortung für das eigene Lernen stärken
10. Prüfen: Erfassen und Rückmeldung von Kompetenzzuwachs.
11. Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards

***Die 11 Module des BLK Modellversuchs***

In den Modulen stehen Änderungen der methodischen Struktur des Unterrichts im Vordergrund, also der Art und Weise, wie bestimmte Inhalte vermittelt werden. Im Kern geht es darum, eigenständiges Lernen zu fördern und den Unterricht insgesamt an den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Lehren und Lernen soll sich an der Einsicht orientieren, zu der die Unterrichtsforschung in den vergangenen Jahren geführt hat, dass Wissen sich nicht einfach an die Lernenden übergeben lässt. Sie müssen ihr Wissen vielmehr selbst konstruieren. Lehren bedeutet also, den Lernenden Hilfen zu geben, das eigenständige Erarbeiten des Wissens zu ermöglichen. Es geht in dem Modellversuch darum, in ausgewogener Weise Fachkompetenz auf der einen Seite und Lern- und Sozialkompetenzen auf der anderen Seite zu fördern.

Am Beispiel des Moduls 2 sei erläutert, wie sich der Akzent des bisherigen naturwissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen des Modellversuchs in Rich-

tung auf die gezielte Förderung fachinterner und fachübergreifender Methodenkompetenzen verschiebt. Auch im herkömmlichen naturwissenschaftlichen Unterricht spielen Experimente eine wichtige Rolle - ja sie werden geradezu als Kennzeichen dieses Unterrichts angesehen. Allerdings handelt es sich dabei in aller Regel um Experimente, die von der Lehrkraft auf das von ihr ins Auge gefasste Ziel relativ starr ausgerichtet sind. Eigenständige Beiträge der Lernenden haben dort nur wenig Platz. Das Vorgehen und die verwendeten Geräte sind meist ebenso vorgegeben wie die Vermutungen, die es zu überprüfen gilt. Im BLK Modellversuch sollen den Schülerinnen und Schülern dagegen mannigfaltige Gelegenheiten gegeben werden, am Experimentieren aktiv teilzunehmen - durch ihre Mitwirkung an der Planung, Durchführung und Auswertung. Im einzelnen geht es im Modul 2 um die folgenden Aspekte:

- Experimentieren, Beobachten, Vergleichen, Systematisieren müssen theorie- bzw. fragestellungsgeleitet und reflektiert ablaufen.
- Formulierung von Fragestellungen und Vermutungen durch die Lernenden, Aufbereitung und Interpretation der Ergebnisse, Reflektieren der Vorgehensweise müssen zur Selbstverständlichkeit werden.
- Sprechen, Austauschen, Verständigen, Diskutieren, sachgerechten Diskurs über das Experiment fördern.
- Verschriftlichung eines zusammenhängenden Gedankengangs fördern.
- Experiment als Anregung zu naturwissenschaftlichen Denken.
- Naturwissenschaftliches Arbeiten in den einzelnen Fächern aufeinander beziehen und abstimmen.

### ***Aspekte des Moduls 2 „Naturwissenschaftliches Arbeiten“***

Das Experimentieren dient also einerseits der Förderung fachinterner Methodenkompetenz, indem wichtige Denk- und Arbeitsweisen der Naturwissenschaften eingeübt werden. Andererseits aber geht es auch um überfachliche Lern- und Sozialkompetenzen, wenn zum Beispiel über eine Beobachtung oder Deutung ein sachgerechter Diskurs geführt und in schriftlicher Form niedergelegt wird (Beispiele für erste Erfahrungen mit dieser Art des Experimentieren s. bei Herbst, 1999).



### **PISA - Programme for International Student Assessment**

Die OECD hat ein Programm zur regelmäßigen Ermittlung von Schülerleistungen initiiert, das in insgesamt 32 Ländern (vor allem in Mitgliedsländern der OECD) durchgeführt wird (OECD-PISA, 2000). Es sollen Informationen darüber gewonnen werden, in welchem Maße die Bildungssysteme der teilnehmenden Länder auf Anforderungen der Zukunft vorbereiten.<sup>2</sup> Es wird insbesondere untersucht, inwieweit 15-Jährige durch ihre Schulbildung befähigt werden, in der Gesellschaft eine aktive und konstruktive Rolle zu übernehmen. Das Programm umfasst Lesekompetenz, Fachkompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften sowie fächerübergreifende Kompetenzen. Im Jahre 2000 hat die Lesekompetenz den Schwerpunkt gebildet, im Jahre 2003 wird es die Mathematik, im Jahre 2006 werden es die Naturwissenschaften sein. Die im Mittelpunkt stehenden fächerübergreifenden Kompetenzen sind:

- Selbstreguliertes Lernen.
- Allgemeine Problemlösefähigkeiten.
- Kommunikation und Kooperation

Während sich bei bisherigen internationalen Vergleichsstudien zum naturwissenschaftlichen Unterricht die Test auf die Erhebung von Fachkompetenz beschränkt haben, geht es bei PISA um das Zusammenspiel von Fachkompetenzen und fachübergreifenden Kompetenzen. Die Tests zur Lesekompetenz und zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachkompetenzen sind miteinander verzahnt. Unter den Aufgaben zur Lesekompetenz finden sich Texte, Tabellen und Diagramme mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten. Die Aufgaben zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften sind wiederum in Kontexte eingebettet, die Aussagen zur Lesekompetenz erlauben. Hinzuweisen ist, dass Lesekompetenz hier weniger die Fähigkeit bedeutet, Texte zu lesen, sondern vielerlei Textarten, aber auch Diagramme, Graphen, Tabellen und dgl. zu interpretieren. Mit Hilfe der Ergebnisse der PISA Tests wird es also möglich sein, das Zusammenspiel von naturwissenschaftlicher Fachkompetenz und fächerübergreifenden Kompetenzen bei deutschen Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich besser zu verstehen, als es bisher möglich war.

### **Kooperation von Schulpraxis, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – Synergieeffekte nutzen**

Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung sowie die Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie (TIMSS) haben das oben beschriebene BKL - Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ angestoßen. In diesem Programm arbeiten Schulpraxis und Forschung eng miteinander zusammen. Um den damit eingeleiteten Prozess zur Qualitätsentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts nachdrücklich zu unterstützen, hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Jahre 1999 ein Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule“ genehmigt (Prenzel, Merkens, Noak, et al., 1999). Es wird sechs Jahre laufen. Eine Reihe von Vorhaben des Programms sind eng mit der Arbeit an den Modulen des BLK Programms verbunden, andere nehmen Defizite des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, an denen das BKL - Programm arbeitet, aus einer neuen Perspektive unter die Lupe. Weitere Vorhaben sind mit der oben beschriebenen internationalen Vergleichsstudie PISA verbunden. Es ist also ein Verbund von Vorhaben zur Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts entstanden, der den Schwerpunkt auf eine ausgewogene Balance der Förderung von Fachkompetenz und Methodenkompetenzen legt.

### **Fach- und Methodenkompetenzen ausbalancieren**

Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht effektiver werden soll, wenn er die Schülerinnen und Schüler für die Naturwissenschaften interessieren soll und wenn er damit zu lebenslanger Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Themen anregen soll, ist eine ausgewogene Balance der Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen nötig. Wichtig ist, dass die nachdrückliche Förderung von Lern- und Sozialkompetenzen im naturwissenschaftlichen Unterricht keineswegs allein als Beitrag dieses Unterrichts zur Förderung des Lernens in anderen Fächern sowie zur Allgemeinbildung und zur generellen Erziehung zu sehen ist. Sie geschieht auch im Interesse des Fachlichen selbst. Die Schulfächer sollten sich also, stärker als es bisher offenbar der Fall ist, über ihre *wechselseitige* Verknüpfung im Klaren sein. Naturwissenschaftlicher Unterricht baut zum Beispiel ganz wesentlich auf sprachliche Kompetenzen auf, die im Deutschunterricht und in anderen Fächern erworben werden und

entwickelt diese Kompetenzen durch seine spezifischen Schwerpunkte (wie Beschreibung und Interpretation von Naturphänomenen und Experimenten) weiter. Insofern ist naturwissenschaftlicher Unterricht auch Sprachunterricht.

Die vorstehend skizzierten Beispiele für Initiativen, durch eine ausgewogene Balance der Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu kommen, sind viel versprechend. Es gibt solche Initiativen zur Zeit weltweit. Dabei ist bemerkenswert, dass diese Bemühungen in ihren wichtigen Zielen beinahe nahtlos übereinstimmen. Es ist also bereits eine große Zahl von Beispielen vorhanden, wie Fach- und Methodenkompetenzen gemeinsam gefördert werden können. Sie müssen allerdings der Schulpraxis bekannt und von ihr als gute Praxis akzeptiert werden.

<sup>1</sup> Informationen zum Modellversuch: <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/blk>

<sup>2</sup> s. [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa) · [www.pisa.oecd.or](http://www.pisa.oecd.or)

## Literatur

---

- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M. et al.** (1997). TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. Bos, W. & Watermann, R.** (1994). TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- BLK** (1997). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Duit, R.** (1999). Das Lernen von Physik verbessern - Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung. Naturwissenschaften im Unterricht Physik 10, Heft 54, 4-6.
- Gräber, W. & Bolte, K., Hrsg.** (1997). Scientific Literacy. Kiel: IPN.
- Harlen, W.** (1999). Effective teaching of science - a research review. Edinburgh: SCRE
- Häußler, P. Bünder, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J.** (1998). Naturwissenschaftsdidaktische Forschung: Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Kiel: IPN.
- Herbst, R.** (1999). Naturwissenschaftliches Arbeiten - Erfahrungen mit den Modulen 1 und 2 im Gymnasium. Naturwissenschaften im Unterricht Physik 10, Heft 54, 40-41.
- Lind, G.** (1996). Physik und formale Bildung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3, Heft 1, 53-68.
- Lind, G.** (1997). Physik und materiale Bildung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 2, Heft 1, 53-68.
- OECD-PISA** (2000). Programme for International Student Assessment - Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Prenzel, M.** (2000). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellprogramm von Bund und Ländern. Unterrichtswissenschaft 28, Heft 2, 103-126.
- Prenzel, M., Merkens, H., Noack, P., et al.** (1999). Antrag an den Senat der DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms zum Thema „Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten“.

Prof. Dr. Reinders Duit  
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften  
an der Universität Kiel  
Olshausenstr. 62  
24098 Kiel  
Tel. (0431) 880 - 3145  
duit@ipn.uni-kiel.de

---

Edith Arndt-Adam

## Anforderungen an die Curriculumentwicklung aus Sicht der Nachhilfe

### 1. Statistisches zum Thema Nachhilfe

Nachhilfe ist wahrlich keine Randerscheinung:

- Etwa 35% der deutschen Schülerinnen und Schüler bekommen zeitweise Nachhilfeunterricht. Zum Vergleich Japan: über 60%.
- Die jährlichen Ausgaben für Nachhilfe in Deutschland werden auf 1,8 Mrd. DM geschätzt. Eine Hochrechnung der unentgeltlichen Nachhilfe durch das häusliche Umfeld würde einen Betrag von etwa 4,5 Mrd. DM ergeben. Zum Vergleich: Umsatz aller deutschen Schulbuchverlage 1999 zusammen: etwa eine Mrd. DM.
- Die Geschlechter sind etwa gleich stark vertreten, wobei Mädchen eher in Mathematik und Jungen eher in Sprachen Nachhilfe bekommen.
- Nachhilfeschüler(innen) kommen am häufigsten aus der Realschule oder dem Gymnasium. Nachhilfefach Nr. 1 ist mit großem Abstand Mathematik, gefolgt von Englisch und Deutsch.

### 2. Schülerseitige Gewichtung der Lerninhalte

„*Nachhilfe*“ – allein dieser Begriff ruft bei im öffentlichen Bildungswesen Tätigen und Verantwortlichen meist negative Assoziationen hervor: Die einen befürchten sukzessive Demontagen des staatlichen Schulwesens durch private Ergänzungs- und Ersatzschulen, die anderen werden an die Defizite gerade dieses staatlichen Schulwesens erinnert, die ja fraglos eine Hauptursache für die wachsende Kundschaft privater Nachhilfeanbieter sind. Viele Pädagogen und Didaktiker sehen in der Nachhilfe eine Reduktion schulischer Lernziele und -methoden auf kurzfristiges Fitmachen durch Bereitstellung geeigneter Rezepte und Denkschablonen.

Fakt ist: Nachhilfe kennt keine eigenen Curricula. Nachhilfe ist ein Spiegel des schulischen Unterrichtsgeschehens. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Schulstoff will (guter!) Nachhilfeunterricht die Schülerinnen und Schüler zur Aufarbeitung grundlegender Lernprobleme anhalten und sie zu selbstständigerem Lernverhalten führen. Die Lernenden – und hier sind explizit nicht nur die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gemeint- selek-

tieren die Aufmerksamkeit, die sie einem Lerninhalt entgegenbringen, nach dessen Relevanz im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung. Nach gängiger Praxis werden Lernerfolge in Schulnoten gemessen. Die Noten wiederum sind richtungsweisend für die Schullaufbahn und somit für die Zukunftschancen. Was in Prüfungen verlangt wird, nehmen die Schülerinnen und Schüler ernst. Geht es in einer Mathematik-Klassenarbeit um rezeptiv-lösbare Routineaufgaben, dann werden diese in der Nachhilfe „gebimst“. Geht es aber um Aufgaben mit nicht-standardisierbaren Lösungsverfahren, um Transferleistungen, um Problemlösekompetenz, dann zielt der Nachhilfeunterricht auf die Herausbildung dem gemäßer Kenntnisse und Fähigkeiten.

Man kann den Spieß auch umdrehen: Die Realisierungschancen curricularer Absichten sind umso günstiger, desto größer ihr Stellenwert im Rahmen der Leistungsbeurteilung ist. Wir erleben viel zu oft, dass Mathematiklehrerinnen und -lehrer einen fachlich und methodisch ausgezeichneten Unterricht gestalten und dann ihre Klassenarbeiten lustlos mit Routineaufgaben voll packen. Die TIMS-Studie lässt grüßen. Was wir – und das dürfte keine Überraschung sein – ebenso oft feststellen, sind allzu große Diskrepanzen zwischen den Leistungsanforderungen der einzelnen Schulen und Lehrer.

Das aus meiner Sicht wichtigste Signal aus der Nachhilfe für die Curriculumentwicklung:

Signifikante Lernziele (also das, was auch wirklich und nachhaltig beim Schüler ankommen soll) müssen einen dementsprechenden Stellenwert im Gesamtgefüge der Leistungsbeurteilung einnehmen. Konsequenz zu Ende gedacht würde dies für die Lehrpläne bedeuten: Verbindlich festzulegen wären nicht nur die mehr oder weniger präzise formulierbaren Lernziele, sondern auch die ganz konkreten Anforderungen im Rahmen der Leistungsbeurteilung. Dieser Vorschlag versteht sich nicht als Plädoyer für zentrale Klassenarbeiten und Prüfungen, sondern als Anregung zur detaillierten Fixierung von Mindestanforderungen derart, dass aufbauend auf diesen Verbindlichkeiten den einzelnen Schulen und Lehrern genügend große Spielräume für individuelle Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen überlassen werden.

Mit einem solchen „Mindestanforderungskatalog“ in Bezug auf die Leistungsbeurteilung stünde gleichzeitig ein wirkungsvolles Instrumentarium für die schulübergreifende Qualitätssicherung des Unterrichts zur Verfügung.

### 3. Mathematik: das Nachhilfefach Nr.1

Das unter 2. Ausgeführte bezieht sich ja noch nicht auf die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz. Resultierend aus den Erfahrungen der Nachhilfe geht es dort um Instrumentarien zur Durchsetzung curricularer Absichten. Im Folgenden werden einige dem Thema der Arbeitsgruppe zuzuordnende Überlegungen und Erkenntnisse dargestellt, die bei der Durchführung von Mathematik-Nachhilfeunterricht gewonnen wurden.

Warum Mathematik? Zum einen, weil sich die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz nicht gleichermaßen für alle Nachhilfefächer beantworten lässt. Zum anderen, weil Mathematik unter allen Nachhilfefächern eine herausragende Spitzenstellung einnimmt.

Die Kernprobleme von Mathematik-Nachhilfeschüler(innen) liegen einerseits in einem mangelnden Verständnis der Mathematik-spezifischen Argumentationsweisen, Sprachregelungen und Methoden, andererseits ergeben sie sich aus dem hierarchischen Aufbau der Schulmathematik. Letzteres kommt dadurch zum Ausdruck, dass das zum Erlernen von Neuem vorauszusetzende bereits Behandelte nicht mehr, bzw. nicht mehr in einem ausreichenden Maße „abrufbar“ ist: Wiederholungen nehmen im Mathematik- Nachhilfeunterricht einen sehr großen Raum ein.

Was das Verständnis der Mathematik-spezifischen Argumentationsweisen, Sprachregelungen und Methoden betrifft, so kann man sich des Öfteren nicht des Eindrucks erwehren, dass einige Mathematiklehrer(innen) und die meisten gymnasialen Mathematikschulbücher übersehen, dass das „Tertium non datur“ zwar für mathematische Aussagen gilt, nicht aber für die Wege, Denkweisen und Strategien zur Lösung von Problemen im Rahmen der Schulmathematik. Dies führt bei vielen Schülerinnen und Schülern zu einer resignativen Haltung: Die Auseinandersetzung mit einem Problem ist weniger von autarkem Denken geprägt als von dem Bestreben, es genau so zu machen, wie es die Mathematik-Lehrkraft haben will.

Nach meinen Kenntnissen und Erfahrungen legen die Mathematik-Didaktik sowie die gymnasialen Mathematikschulbücher beim Aufbau und der Gewichtung von Lernzielen nach wie vor mehr Nachdruck auf innermathematische Begründungszusammenhänge und Methoden als auf das inhaltliche



Interpretieren der jeweiligen mathematischen Aussage und die Herausbildung von adäquatem Transferdenken und vielseitiger Problemlösekompetenz. Spätestens nach der TIMS-Studie stellt sich die Frage, ob das, was die Mathematiker unter „Mathematikverständnis“ begreifen dasselbe ist, wie die im Zusammenhang mit der TIMS-Studie geforderte mathematische Problemlösekompetenz:

Eine mathematische Aussage exakt herleiten, begründen und einordnen zu können ist etwas anderes, als den Inhalt dieser Aussage in unterschiedlichen Kontexten und Varianten erkennen, interpretieren und zu adäquaten Problemlösungen instrumentalisieren zu können.

Bei dem Versuch einer Klärung des Verhältnisses von Fach- und Methodenkompetenz im Rahmen der Schulmathematik bieten sich nach meinen Dafürhalten die folgenden Definitionen an:

„Fachkompetenz“ zielt zum einen auf den Kenntniserwerb von mathematischen Begriffen, Aussagen und diesbezüglicher Zusammenhänge. Zum anderen aber auch auf das Beherrschen von Routineverfahren sowie fachspezifischer Techniken, wie z.B. den Umgang mit mathematischen Werkzeugen.

Dagegen umfasst „Methodenkompetenz“ die Fähigkeit, den Inhalt einer mathematischen Aussage in unterschiedlichen Kontexten und Varianten erkennen, interpretieren und zu adäquaten Problemlösungen instrumentalisieren zu können.

In diesem Sinne ist Fachkompetenz ein notwendiges, aber – wie nicht zuletzt die TIMS-Studie zeigt – beileibe noch kein hinreichendes Kriterium für Methodenkompetenz.

Zu einem völlig anderen Ergebnis gelangt man beim Vergleich von Fach- und Methodenkompetenz im Rahmen der wissenschaftlichen Mathematik: Hier ist Fachkompetenz weitgehend Mathematik-spezifische Methodenkompetenz. Will man wissenschaftlich Mathematik betreiben, so setzt der Erwerb von Fachkompetenz unbestreitbar eine hinreichend entwickelte Methodenkompetenz voraus.

Literatur zum Thema „Nachhilfe“

---

**Abele, A./Liebau, E.:** Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayrischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 90 (1998), H.1.

**Aktion Bildungsinformation:** In: Kieler Nachrichten. 21.02.1998.

**Behr, M.:** Nachhilfeunterricht. Erhebung in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität. Darmstadt 1990.

**Bergmann, W.:** Versetzung gefährdet. Ein Ratgeber für Eltern, deren Kinder Nachhilfeunterricht brauchen. Bergisch Gladbach 1995.

**Hurrelmann, K./Klocke, W.:** Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten. Ergebnisse einer Jugendbefragung in Nordrhein-Westfalen. Universität Bielefeld: Pressemitteilung SFB 227, 1995.

**Kramer, W./Werner, D.:** Familiäre Nachhilfe und bezahlter Unterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in NRW, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Beitrag 229, 8/1998.

Edith Arndt-Adam

Leitung „Didaktische Entwicklungsabteilung“ des Studienkreises

Siemensstraße 5

40670 Meerbusch

Tel. (02159) 5915

e.arndt-adam@studienkreis.de

# Theoriegeleitete und anwendungsbezogene Kompetenzen durch Hochschulbildung

## **1. Ursachen für notwendige Veränderungen von Hochschulbildung**

Für die Diskussion zu Fragen nach den künftig erforderlichen Fach- und Methodenkompetenzen, nach dem im Rahmen eines Hochschulstudiums zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Wissen ist von drei wesentlichen Veränderungsprozessen auszugehen. Das sind

- die Veränderungen im Hochschulbereich selbst
- die Veränderungen in der Arbeitswelt und
- die Veränderungen des gesamten sozialen Umfeldes.

### **1.1 Veränderungen im Hochschulbereich**

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den Funktionswandel von Hochschulbildung. Das Selbstbild der deutschen Universitäten war und ist noch immer stark durch die neuhumanistische Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt. Kernpunkte der neuhumanistischen Universitätskonzeption waren u.a. die von sämtlichen unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen freie Forschung, die Abhebung universitärer Bildung sowohl vom schulischen Unterricht als auch von beruflicher Praxis. Das meint die Heranführung und die Beteiligung von Studenten an die Forschung als Mittelpunkt von universitärem Lehren und Lernen. Dieses didaktische Prinzip der Bildung durch Wissenschaft ist daran orientiert, Studierende an Forschung teilhaben zu lassen und damit zu selbständigem Denken zu inspirieren. Diesen Grundsätzen folgend sollte nicht routinierte Wissensübermittlung den Schwerpunkt universitären Lehrens und Lernens darstellen, sondern die eigenständige Suche der Studierenden nach Erkenntnis in der Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten.

Darin enthalten sind einerseits Prinzipien, die wir heute unter der Chiffre lebenslanges Lernen als Forderung erheben, nämlich die Befähigung zum Lernen des Lernens. Trotzdem, die genannten Grundsätze ließen sich zu Humboldts Zeit an Universitäten mit 100 und 200 Studierenden uneingeschränkt verwirklichen. Gleichzeitig aber widersprachen Wissenschaften und

Lehre in einem Anwendungsbezug dem neuhumanistischen Bildungsideal der anwendungsfreien Beschäftigung mit den Wissenschaften. Diese alleinige Funktion von Hochschulbildung hat ihre Berechtigung in einer Zeit, in der nur ein Bruchteil eines Altersjahrgangs Hochschulbildung in Anspruch nahm und damit die Elite der Gesellschaft herangebildet wurde.

Aber selbst in dieser Zeit und in zunehmendem Maße bildeten Hochschulen auch für berufliche Tätigkeiten aus, z.B. für den Beruf des Arztes, des Richters - ohne dass dabei die spezifische angestrebte berufliche Tätigkeit im Studium in besonderer Weise Berücksichtigung fand. Auch dafür galt die Beschäftigung mit der Wissenschaft als Funktion des Studiums. Die Tatsache, dass auch in der Gegenwart noch die Reform der Juristen-, der Mediziner Ausbildung diskutiert, seit langem eingefordert und nun ausprobiert wird, ist Ausdruck der Stabilität dieses historisch gedingten Selbstbildes deutscher Universitäten.

In dem Maße, wie sich die Arbeitswelt veränderte, veränderte sich auch – zunächst unbeobachtet – die Funktion von Hochschulbildung. In dem Maße, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse Forschungsergebnisse der unterschiedlichsten Bereiche in die Arbeitswelt drangen, Grundlagen der Entwicklung von Techniken, Technologien zu wirtschaftlichen Verfahren, Dienstleistungen wurden, waren ebenso qualifizierte Arbeitnehmer erforderlich, diese moderne Arbeitswelt zu bewältigen. Gleichzeitig erfolgte insbesondere in dem letzten halben Jahrhundert eine Bildungsexpansion ungekannten Ausmaßes. Besuchten noch vor rd. 50 Jahren nur bis zu 4 % eines Altersjahrgangs Hochschulen, beträgt dieser Anteil heute etwa ein Drittel. Auch das führte zu einer Veränderung der Funktion von Hochschulbildung. Ein Drittel eines Altersjahrgangs kann und will nicht in der Forschung tätig sein. Die Mehrzahl möchte außerhalb der Hochschulen beruflich tätig sein (Weiss 2000, S.9) und findet auch vorwiegend dort berufliche Einsatzmöglichkeiten.

In der Summe heißt das, die Funktion von Hochschulbildung, die ursprünglich primär in der individuellen Entwicklung der Persönlichkeiten und nur marginal in der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten bestand, hat sich insofern wesentlich verschoben, als dass der Aspekt der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten deutlich an Bedeutung gewonnen hat - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit keine Funktion von Hochschulbildung mehr sei. Im Gegenteil: Entwicklung der Persönlichkeit

durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die berufsvorbereitende Funktion von Hochschulbildung in den kommenden Jahren und Jahrzehnten weiter ausprägen wird.

## **1.2 Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt**

Wenn akzeptiert wird, dass sich die Funktion von Hochschulbildung verändert, der Aspekt der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten weiter an Bedeutung gewinnt, dann muss Hochschulbildung in stärkerem Maße, als das in der Vergangenheit der Fall war, die Veränderungen in der Arbeitswelt berücksichtigen - ohne eng auf einzelne Berufsfelder oder gar Berufe zu orientieren. Die Veränderungen der Arbeitswelt bestehen zum einen darin, dass die Arbeitsplätze für Akademiker weiter zunehmen werden. Bei aller Unsicherheit von Prognosen wird bereits für 2010 ein Bedarf an Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen für 15 % bis 18 % der Arbeitsplätze erforderlich werden. Im Jahr 1991 waren es noch 8 %. Der Anstieg wird insbesondere für sekundäre Dienstleistungen erwartet, also im Bereich der Sicherheits- und Rechtstätigkeiten, der Forschung und Entwicklung, der Ausbildung, Beratung, Information, aber auch in den Bereichen von Organisation und Management. Dieser Bedarf ergibt sich aus der Tatsache, dass einfache Tätigkeiten in zunehmendem Maße ersetzt werden können, während komplizierte, schöpferische und kreative Tätigkeiten – und das ist entscheidend - die einen breiten Überblick über mehrere Fachdisziplinen, über den Zusammenhang zwischen den einzelnen Disziplinen erfordern, an Bedeutung gewinnen. Parallel dazu werden sich nach Meinung der Arbeitsmarktexperten die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt auch in anderer Richtung verändern (Die Zukunft..., 1998). Es wird eine zunehmende Entberuflichung erwartet. Das bedeutet, für bestimmte Tätigkeiten sind weniger spezifisches berufliches Wissen, sondern viel mehr Kompetenzen, sich spezifisches Wissen selbst anzueignen, erforderlich. Das hängt zusammen mit einer weiteren Entwicklung, der zu erwartenden Fragmentierung von Berufsbiografien. Dies meint, dass der bisherige Zyklus Ausbildung, Beruf, berufliche Weiterentwicklung im Berufsfeld, der in der Vergangenheit typisch war, künftig mehrfach unterbrochen und überlagert werden wird. So ist zu erwarten, dass sich Tätigkeiten in bestimmten Projekten für eine begrenzte Zeit ablösen werden mit Phasen der Weiterbildung oder sogar der Neuqualifizierung, abgelöst wiederum von Phasen der Tätigkeit im Management, der Tätigkeit als Projektleiter, ge-

folgt wiederum von Abschnitten gewollten oder nicht gewollten Ausstiegs aus dem Berufsleben. Auf eine solche Berufswelt vorzubereiten, erfordert andere Kompetenzen als das in der Vergangenheit der Fall war.

Die Arbeitswelt wird sich aber auch ganz entscheidend durch die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung verändern. Kooperationen mit Unternehmen in anderen Ländern oder Arbeiten in einem Unternehmen an Standorten in verschiedenen Ländern werden weiter zunehmen. Solchen Anforderungen zu entsprechen, bedarf es mehr als nur der Fremdsprachenkenntnisse. Diese dürften in Zukunft eher elementare Grundvoraussetzung für den Eintritt ins Berufsleben sein. Vielmehr erfordert die Internationalisierung ein Mehr an Flexibilität und Mobilität, an Einstellungen und Fähigkeiten, sich auf wechselnde Arbeitsaufgaben und Arbeitsplätze einzulassen, mit Arbeitnehmern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft kooperativ und im Team zusammenzuarbeiten.

### 1.3 Soziale Veränderungen

Infolge der Veränderungen des sozialen Umfelds – auf die hier in ihrer Gesamtheit nicht eingegangen werden kann - hat sich aber auch die Jugend selbst verändert. In unterschiedlicher, sich teilweise widersprechender Weise haben sich Werte und Positionen der Jugend verschoben. Die Untersuchungen, z.B. des Jugendwerks der deutschen Shell und anderer Institutionen sprechen dafür, dass einerseits die Arbeitslosigkeit zu einem prägenden Generationenkonflikt geführt hat (Jugend 2000). Andererseits haben sich auch die Motive und Hintergründe der Berufs- und Studienwahl verändert. In der Literatur werden sie einhellig als postmaterialistisch bezeichnet. Auch die jüngsten Untersuchungen von Jugendzeitschriften sprechen dafür, dass wir es heute mit einer sogenannten Fun-Generation zu tun haben, d.h. es steht bei der Wahl des Berufes weniger das Einkommen, weniger die Karriere im Vordergrund als vielmehr Interesse und Spaß an der Tätigkeit (Generation Bravo, 2000).

Nach Beck zerbricht das alte, scheinbar ewige Schema *mehr Einkunft, mehr Karriere, mehr demonstrativer Konsum* und an seine Stelle tritt eine neue Gewichtung von Prioritäten, die oft schwer zu enträtseln sind, in der aber gerade immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität eine herausragende Rolle spielen (Beck 1993). Vor allem die Verfügbarkeit über die eigene Zeit gewinnt gegenüber Einkommen und Karriere an Bedeutung. Zeit wird zum Schlüssel, der



das Tor zu den Schätzen des eigenen Lebens wie Gespräch, Freundschaft, für sich sein, Mitgefühl, Spaß usw. Spätestens an dieser Stelle muss aber auf die unterschiedliche Befindlichkeit in den alten und neuen Bundesländern verwiesen werden. Die bezeichnete postmaterielle Entwicklung gilt fast ausschließlich für die alten Bundesländer. Jugendliche in den neuen Bundesländern orientieren sich verstärkt auf die Sicherung der eigenen Existenz. Erwartete Einkommen und finanzielle Aufwendungen für Bildung bestimmen unter diesem Aspekt zunehmend ihre Bildungsentscheidungen (Lischka 1999).

Gesellschaftliche Veränderungen in der Jugendphase zeigen sich aber auch darin, dass im Ergebnis der stärkeren Individualisierung tendenziell eine Verschiebung von der Konsens zur Konfliktgesellschaft erfolgt, auch dabei vermutlich mit Unterschieden zwischen alten und neuen Bundesländern. Die sich abzeichnende zunehmende Unfähigkeit, konsensuell statt im Konflikt mit anderen Menschen zu leben, muss als Missverständnis der Freiheits- und Individualisierungsbestrebungen gewertet werden, wird als Trend, als Tendenz zur Ego-Gesellschaft gesehen.

## **2. Anforderungen an Hochschulabsolventen**

Wenn Hochschulen auf die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt und des gesamten gesellschaftlichen Umfelds vorbereiten sollen, dann stellt sich die Frage nach eben diesen Anforderungen. Untersuchungen z.B. des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, des Fraunhofer Instituts für Arbeitswissenschaften und Organisation, aber auch die Erhebungen, die regelmäßig bei verschiedenen Unternehmen der Wirtschaft durchgeführt werden, sprechen dafür, dass sich die Qualifikationsanforderungen der Zukunft aller Voraussicht nach grundlegend verändern werden. Reines Fachwissen wird nur noch eine Säule der Qualifikation sein. Der Erwerb sowohl von Methoden- als auch Sozialkompetenz, die in diesem Zusammenhang sehr oft als Schlüsselqualifikation bezeichnet werden, wird im Verhältnis zur fachlichen Kompetenz danach dagegen deutlich an Bedeutung gewinnen.

Fachkompetenz wird dabei nicht als enge fachliche Spezialisierung gesehen, sondern unterteilt in fachspezifisches Wissen und fachübergreifendes Wissen. Auf die Notwendigkeit fachlichen und fachübergreifenden Wissens soll zwar an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden - nicht aber, ohne nachhaltig zu unterstreichen, dass Methoden- und Sozialkompetenz und Berufsfähigkeit zwingend Fachkompetenz voraussetzen.



Gleichwohl gilt, dass Methodenkompetenz künftig eben aufgrund der benannten Entwicklungen in der Arbeitswelt ein deutlich höheres Gewicht erhalten wird als bislang. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, fachübergreifende als auch fachspezifische Wissensbestände zu erschließen, zu analysieren, einzuordnen, anzuwenden, zu verknüpfen und letztlich neues Wissen zu generieren. Methodenkompetenz meint aber auch die Bereitschaft zu lernen, sich neues Wissen anzueignen, die Fähigkeit, im System komplex zu denken und zu abstrahieren. Methodenkompetenz meint ferner die Fähigkeit, Techniken, Technologien zu planen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu finden.

Schließlich werden an die Qualifikation künftig spezielle Anforderungen an soziale Kompetenzen gestellt; einmal, weil sich Inhalt und Struktur der Arbeitswelt verändern, aber auch weil sich Werthaltungen und Befindlichkeiten der Jugend verändert haben. Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit stehen dabei nach Ansichten der Wirtschaft an oberster Stelle, möglicherweise auch als Reaktion auf bisherige Entwicklungen und jüngere Erfahrungen mit Hochschulabsolventen. Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Solidarität – sind Kompetenzen, die auch aus den Entwicklungen der Internationalisierung und Globalisierung begründet sind.

### Übersicht: Säulen der Qualifikation

| Qualifikation  |                           |                           |
|--|---------------------------|---------------------------|
| Methodenkompetenz  | Fachkompetenz             | Sozialkompetenz           |
| Fähigkeit, Fachwissen zu nutzen, zu ergänzen, zu kombinieren | Fachspezifisches Wissen   | Teamfähigkeit             |
| Abstraktionsfähigkeit  | Fachübergreifendes Wissen | Kooperationsfähigkeit     |
| Lernbereitschaft   |                           | Kommunikationsfähigkeit   |
| Systemdenken   |                           | Toleranz                  |
| Planungsfähigkeit  |                           | Verantwortungsbewusstsein |
| Problemlösungsfähigkeit                                      |                           | Solidarität               |
| Entscheidungsfähigkeit                                       |                           |                           |
| Informationsfähigkeit  |                           |                           |

Quelle: Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation, Stuttgart

Dabei sei auf einen scheinbaren Widerspruch hingewiesen. Einerseits gilt, dass sich die Funktion von Hochschulbildung in der Vergangenheit verändert hat und künftig weiter verändern wird. In dem Maße, wie Hochschulbildung Massenbildung wurde bzw. wird, erhält sie immer mehr den Charakter der beruflichen Vorbereitung auf unterschiedliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft. Andererseits wird eine zunehmende Entberuflichung der Arbeitswelt prognostiziert. Ist es dann richtig, Hochschulbildung als berufliche Vorbereitung zu verstehen? Müsste nicht gerade deshalb Hochschulbildung wieder das werden, was es Jahrhunderte war, nämlich verwertungsfreie Beschäftigung mit Wissenschaft, Bildung durch Wissenschaft? Die Antwort darauf lautet weder ja noch nein. Vielmehr ist es erforderlich, Hochschulbildung weiterhin theoriegeleitet zu vermitteln, gleichzeitig aber muss auf die Entberuflichung des Arbeitsmarktes, auf die wechselnden Arbeitsplätze, wechselnden Tätigkeiten in der Weise reagiert werden, dass Hochschulabsolventen die Kompetenz besitzen, sich selbst auf die unterschiedlichsten Anforderungen mit geringem Aufwand vorzubereiten. Das heißt insbesondere anwendungsbezogenes Lehren und lebenslanges Lernen.

### **3. Veränderte Anforderungen an Hochschulbildung**

#### **3.1 Ausprägung des Anwendungsbezugs**

Wenn davon ausgegangen wird, dass Hochschulabsolventen künftig die im Studium und in anderen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auf sehr unterschiedliche Situationen, auf wechselnde Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt beziehen müssen, dann resultiert daraus die Notwendigkeit, sie auf diese verschiedenen Anwendungsfälle vorzubereiten. Damit wird deutlich, dass unter Anwendungsbezug nicht etwa eine stärkere Spezialisierung oder Vorbereitung auf ein Anwendungsfeld zu verstehen ist, sondern vielmehr die Befähigung, theoretisches Wissen, intelligentes Wissen anzuwenden auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse. Betonung des Anwendungsbezugs – das ist wahrhaftig keine neue Anforderung an Hochschulbildung. Aber es ist eine Anforderung, die Hochschulabsolventen aktuell an erster Stelle nennen, wenn sie ihr Studium vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrungen reflektieren. Und es scheint diese eine Anforderung zu sein, deren Umsetzung Hochschullehrern besonders viel Engagement und das Verlassen traditioneller Pfade abverlangt und auch deshalb wohl nur zögerlich umgesetzt wird.

Studierende zu befähigen, theoretisches Wissen anzuwenden, kann beispielsweise durch die Arbeit in Projekten erfolgen - Projekte, die von Studenten eigenständig bearbeitet werden, die aber von Hochschullehrern begleitend moderiert werden. Solche Projekte haben idealerweise interdisziplinären fachübergreifenden Charakter, d.h. erfordern Wissen, Kompetenzen aus mehreren Fächern. An einzelnen Hochschulen gibt es dafür bereits entsprechende Beispiele. Wesentlich für den Erfolg ist dabei aber die Moderation, die Rückkopplung der Hochschullehrer und Kommilitonen. Es reicht nicht aus, Probleme an sich zu lösen. Vielmehr ist es notwendig, methodisches Vorgehen kritisch zu reflektieren und auszuwerten.

Eine weitere Möglichkeit, im Studium den Anwendungsbezug zu betonen, besteht in der gezielten Nutzung von Praktika. Bereits gegenwärtig werden Praktika, berufspraktische Semester absolviert, insbesondere an Fachhochschulen. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass die Potentiale dieser Praktika nur bedingt ausgeschöpft werden. Praktika laufen teilweise so ab, dass sich Studierende irgendeine, dem Studium mehr oder weniger entsprechende Tätigkeit suchen, dazu teilweise einen Praktikumsbericht schreiben, teilweise auch nicht, wieder an die Hochschule zurückkehren zu Vorlesungen, zu Seminaren, ohne dass die Praktika ausgewertet, die erworbenen Erfahrungen reflektiert und genutzt werden. Selbst Hochschulen, die innovative Studiengangskonzepte auf ihre Fahnen geschrieben haben, fanden dazu noch keinen anderen Weg (Lewin 2000). Damit stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, für Praktika gezielte Anleitungen für Studierende und die Auswahl der Praktikumsbetriebe und Aufgaben vorzusehen. Damit besteht die Chance, von vornherein abzuwägen, ob ein bestimmter Praktikumsbetrieb bzw. bestimmte Tätigkeiten geeignet sind, die damit angestrebten curricularen Ziele zu erfüllen. Wesentlich ist z.B. die Orientierung auf, interdisziplinäre Aufgaben, im Team zu arbeiten, an Problemlösungen mitzuwirken. Nur wenn Praktikanten und Unternehmen um solche und andere Ziele der Praktika wissen, besteht die Chance, auch ohne zusätzlichen Aufwand entsprechende Aufgaben wahrzunehmen.

Insbesondere aber erscheint es erforderlich, an den Hochschulen die Praktika auszuwerten. Damit wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit systematischen theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren.

In den letzten Jahren sind verschiedene berufsorientierende Praxisinitiativen an Universitäten entstanden, die den Berufsstart von Absolventen insbesondere geisteswissenschaftlicher Studiengänge erfolgreich unterstützen (Ehlert, Welbers 1999). Mehrheitlich sind das jedoch nicht verstetigte Projekte, Zusatzprogramme, die nur eine geringe Anzahl Studierender erfasst. Letztlich wird damit „repariert“, was im Studium nicht angelegt war. Der Erfolg spricht dafür, solche Praxiskontakte nicht nur zu verstetigen, sondern vielmehr curricular zu integrieren und damit traditionelle Studieninhalte im Lichte der Berufs- und Arbeitswelt zu reflektieren.

### **3.2 Vorbereitung auf lebenslanges Lernen**

Seit mehr als 25 Jahren werden von internationalen Bildungsexperten Forderungen erhoben, Bildungsprozesse im Sinne lebenslangen Lernens zu entwickeln. Trotzdem ist festzustellen, dass sich diesbezüglich im Hochschulbereich erst wenig verändert hat. Untersuchungen, die vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg dazu gegenwärtig an Hochschulen laufen, zeigen, dass schon der Begriff lebenslanges Lernen eingeengt verstanden wird, dass Konzept lebenslangen Lernens folglich nur sehr bedingt angedacht und umgesetzt sind. Wenn überhaupt von lebenslangem Lernen gesprochen wird, dann meint man wissenschaftliche Weiterbildung. Das ist aber nur ein Bestandteil lebenslangen Lernens. Außerdem muss festgestellt werden, dass selbst die Entwicklung weiterbildender Studienangebote oder anderer Weiterbildungsangebote, wie Lehrgänge, Kurse, deutlich hinter den Forderungen und den Notwendigkeiten zurücksteht.

Was aber heißt lebenslanges Lernen in der Hochschulbildung? Dohmen formulierte im Ergebnis einer Untersuchung:

1. Dominanz der problemorientierten vor fachorientierter Ausrichtung des Hochschulstudiums
2. Berücksichtigung der Erfahrungen Studierender aus ihrer außeruniversitären Lebenswelt im Studium
3. Gliederung des Studiums in Module, die einzeln abrufbar und zertifizierbar sind
4. Förderung selbständigen Suchens und Lernens, um Kreativität und Unternehmungsgeist zu fördern
5. Flexible Studien Zugangsregelungen, normaler und regulärer Einbau von Studienunterbrechungen, Abschlussmöglichkeiten für Studiengänge ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge oder Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen

6. Aufhebung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direktstudium und Fernstudium, Vollstudium und Teilstudium, formalem und informellem Lernen
7. Serviceleistungen der Hochschulen für gesellschaftlich dringende Probleme
8. Intensivierung einer offenen Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Lebenswelt
9. Intensivierung internationaler Erfahrungsaustausche und Kooperationen (Dohmen 1998).

Lebenslanges Lernen ist also mehr als wissenschaftliche Weiterbildung. Lebenslanges Lernen meint einen generell veränderten Studienaufbau, gleichzeitig aber ein Studium, das befähigt, selbständig zu lernen, sich eigenständig Wissen anzueignen, auch außerhalb von institutionellen, d.h. formalen Bildungsgängen und dies gesellschaftlich anerkannt wird.

Gegenwärtig sind starke Bestrebungen zu gestuften Studienabschlüssen und in Verbindung damit auch zu modularisierten Studiengangskonzepten zu beobachten. Diese Entwicklung resultiert in erster Linie aus der Tatsache, dass bisherige Hochschulausbildung zu lang, zu ineffizient ist und zu wenig international kompatibel ist. Dabei stellt sich aber die Frage, ob es ein Baukastensystem von Modulen erlaubt, abgegrenzte thematische Studieneinheiten nach individuellen Interessen selbstgesteuert zu nutzen und in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Voraussetzungen zu kombinieren. Das wäre z.B. denkbar auch in Form eines Teilzeitstudiums, das ebenfalls verbindlich zu regeln wäre. Ein Teilzeitstudium bzw. ein Studienablauf in Verbindung mit beruflichen Tätigkeiten bietet auch die Chance, berufliche Kenntnisse, Erfahrungen der Lebenswelt in das Studium einzubringen bzw. die Arbeits- und Lebenserfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu reflektieren. Allerdings kann ein solches System nur funktionieren, wenn generell ein darauf abgestimmtes Prüfungssystem besteht.

### **3.3 Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen**

Bei den Kriterien, nach denen die Wirtschaft Hochschulabsolventen z.B. für Trainee-Programme auswählt, steht an oberster Stelle Kontaktfähigkeit. In Verbindung mit Kommunikationsfähigkeit ist eine der Anforderungen, die künftig besondere Bedeutung gewinnen dürfte, wenn es darum geht, in Teams interdisziplinär zu arbeiten. Wer nicht in der Lage ist, sich mit Kollegen anderer Disziplinen zu verständigen, auf andere zuzugehen, unterschiedliche

fachkulturelle Vorgehensweisen zu akzeptieren, ist schlecht für den Arbeitsmarkt vorbereitet. Probleme im Team zu lösen, bedarf aber mehr als nur Kontaktfähigkeit. Es bedarf der Fähigkeiten, Verantwortung für andere und für ein Anliegen zu tragen, offen unterschiedliche sachliche Meinungen zu artikulieren und diese nicht persönlich aufzufassen, nach Streitigkeiten aufeinander zuzugehen, quasi einen Konsens zu bilden. In einer Gesellschaft, die stark individualisiert ist, die sich von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft entwickelt hat, sind das Anforderungen, die gezielt erworben werden müssen.

Wenn unter dem Aspekt des Anwendungsbezugs für verstärkte Projektausbildungen plädiert wurde, dann auch deshalb, weil moderiertes Zusammenarbeiten in Projekten auch Chancen bietet, die genannten Kompetenzen der Teamarbeit zu erarbeiten.

#### **4. Konsequenzen**

An dieser Stelle wird berechtigt die Frage danach kommen, wie Hochschulen und Hochschullehrer angesichts der bekannten Überlast- und Unterfinanzierungsprobleme entsprechend agieren können. Unter heutigen Bedingungen, mit den derzeitigen Studiengangsstrukturen ist das sicher kaum zu machen. Wenn es aber tatsächlich gelingt, im Sinne lebenslangen Lernens, d.h. der Befähigung zu eigenständigem selbstverantwortlichem Lernen, Fernstudien-elemente viel stärker in das Studium einzubauen, moderne Kommunikationsmedien für das Studium zu nutzen und Studiengänge auch von bestimmten althergebrachten Inhalten zu entrümpeln, bestehen Chancen, Projektstudien, Projektarbeiten und Praktika zu intensivieren und zu qualifizieren. Hochschullehrer könnten dann verstärkt moderierend und begleitend tätig sein. Außerdem scheinen die Potentiale, die Tutorien bieten, noch nicht ausgeschöpft. Studierende der oberen Semester sind aufgrund ihrer Erfahrungen in besonderer Weise geeignet, Projektaufträge im Studium zu begleiten.

Ungeachtet dessen erfordert das eine Qualifizierung der Hochschullehrer. Forderungen nach einer hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrern, durchaus nicht neu, wurden lange Zeit belächelt, entsprechende Versuche brachten scheinbar wenig Erfolg. Noch immer gilt vielen learning by doing, ins Wasser springen und schwimmen als das alleinige Rezept. Für professionalisierte Hochschullehrer dürfte das nicht künftig mehr ausreichen – ebenso wie professionalisiertes Hochschulmanagement.



## Literatur

---

- Arbeitsmarkt für Akademiker.** In Wirtschaft und Unterricht. Institut der Deutschen Wirtschaft 1996 (Informationsdienst des iwd)
- Beck, H.:** Kinder der Freiheit. Frankfurt 1997
- Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung.** Institut f, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 1998 (Beiträge AB 201)
- Dohmen, G.:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996
- Ehlert, H.; Welbers, U. (Hrsg.):** Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Luchterhand, Neuwied 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)
- Generation Bravo** in Kooperation mit Emnid. Verlagsgruppe Bauer, München 2000
- Hess, M.:** Lebenslanges Lernen – arbeitsmarktliche Aspekte. In: Hochschulen in Deutschland – Forschung und Lehre für das nächste Jahrtausend. Hrsg. J. Goebel. Hamburg, 1997 (Reihe Schmalkalden 4)
- Jugend 2000.** 13. Shell Jugendstudie. Deutsche Shell (Hrsg.), Frankfurt.- Leske + Budrich 2000
- Landfried, K.:** Ausbildung versus Bildung ? Internationale Erfahrungen der Hochschulbildung. Katholische Universität Eichstätt, 1998 (Eichstätter Hochschulreden 100)
- Lewin, D.:** Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. HoF Wittenberg, 2000 (Arbeitsbericht 3/2000)
- Lischka, I.:** Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. HoF Wittenberg, 1999 (Arbeitsbericht 5 /1999)
- Orth, H.:** Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Luchterhand, Neuwied 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)
- Weiss, C.:** Das Leitbild der Hochschulen im Wandel. In\_ Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 2000 (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)

Dr. Irene Lischka  
 Institut für Hochschulforschung Wittenberg  
 Collegienstr. 62  
 o6886 Wittenberg  
 Tel. (03491) 466254  
 lischka@hof.uni-halle.de

---



---

Hans Fix-Bonner

## Bachelor und Master in den Geisteswissenschaften

Das Modell modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald vorzustellen, das im Rahmen eines Verbundprojektes zur Studiengangsmodularisierung in den Geisteswissenschaften von der Bund-Länder-Kommission seit 1998 für drei Jahre gefördert wird, ist der Gegenstand meiner Präsentation.

Ich möchte einige Vorbemerkungen machen: Schon 1995 gab es an der Greifswalder Universität, genauer gesagt bei Rektor, Dekan der Philosophischen Fakultät und ein paar studentischen Mitgliedern verschiedener akademischer Gremien Überlegungen zur möglichen Einführung von B.A.-Studiengängen in den Geisteswissenschaften. Man orientierte sich – naheliegend – an in Deutschland bereits laufenden Vorbildern. So stand uns das Bochumer B.A.-Modell einige Zeit als auf die Greifswalder Verhältnisse zu adaptierendes Modell vor Augen, bis der Rektor von einer USA-Reise zurückkehrte. Ein „Paulus-Erlebnis“ hatte ihm dort die Bedeutung von sog. „general studies“ für diese neuen B.A.-Studiengänge vermittelt und letztlich dafür gesorgt, dass zu Hause die Denkschienen, an denen alle Überlegungen entlang geführt waren, entfernt werden konnten. Schließlich kam nach langen Debatten im kleinen Kreis, nach der Einbindung der akademischen Gremien, nach Beantragung und Genehmigung des Verbundprojektes ein ganzes Bündel von B.A.-Teilstudiengängen zustande, die ich in ihren Grundzügen erläutern will und für die sich im Wintersemester 1999/2000 die ersten Studierenden einschreiben konnten.

Über die Sinnhaftigkeit von B.A.-Studiengängen möchte ich mich nicht äußern, weil ich von ihrem Sinn in der heutigen Zeit fest überzeugt bin. Wir hörten gestern schon, dass viele, wenn nicht die meisten Studierenden heutzutage nicht Wissenschaftler werden wollen oder für sich in Wissenschaft als Beruf keine Chance sehen. Das war früher anders, zumindest in den Zahlenrelationen.

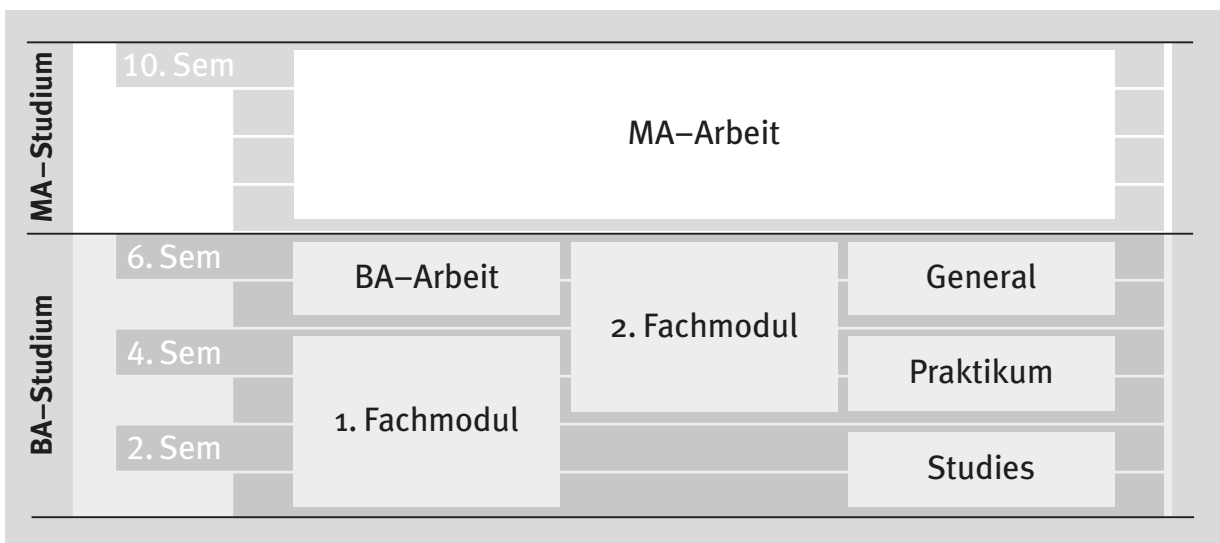
Diesem veränderten studentischen Interesse wird in herkömmlichen Studiengängen im allgemeinen wenig Rechnung getragen; sie sind weiterhin von der Zielvorstellung geprägt, das akademische Studium bilde zum Wissenschaftler aus und vermitteln daher zu recht in hohem Maße spezifische Fachkenntnis.

Dagegen versprechen sich viele Studierende von der Hochschule gerade die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie für einen Beruf außerhalb von Academia brauchen.

Wir leiten daraus ab, dass das Ziel eines zeitgemäßen B.A.-Studiums auch eine allgemeine Berufsqualifikation ist, dass sogenannte Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und/oder zu festigen sind. Auf eine griffige Formel gebracht heißt das: Weniges gut lernen/können!

1. Der Greifswalder Neuansatz stellt sich als ein Drei-Säulen-Modell dar (Abbildung 1), bestehend aus zwei Fachsäulen und einer dritten Säule, die die sogenannten general studies umfasst. Im Gegensatz zu den zwar zeitlich versetzt, aber inhaltlich ohne Unterbrechung studierten Fächern werden diese nach dem ersten Studienjahr unterbrochen und erst im dritten Jahr wieder aufgenommen. In einem obligatorischen neunwöchigen Praktikum wird versucht, den Praxisbezug konsequent herzustellen.

### „Vom Kopf auf die Füße“ · Greifswalder B.A.- und M.A.-Studiengänge



Es war von Anfang an unser Ziel, dass jeder B.A. sowohl für einen Beruf außerhalb der Hochschule Wesentliches mitbringt als auch für ein weiterführendes akademisches Studium mit wissenschaftlicher Vertiefung Richtung M.A. und Dr. phil. gründlich vorbereitet ist. Das führte zur Festlegung, dass zwei Fächer zu studieren sind, und zwar gleichgewichtig, um einerseits eine Interessensverlagerung bei den Studierenden während des Studiums noch zu ermöglichen, aber auch um nicht mit der Tradition des Studiums von zwei oder drei Fächern an der Philosophischen Fakultät von vornherein zu brechen. Die

Idee eines Hauptfaches (major) in Kombination mit einem Nebenfach (minor) wurde dagegen verworfen, denn die Spezialisierung sollte auf der Anfängerstufe, von der wir hier sprechen, nicht befördert werden.

2. Neben die beiden gleichgewichtig zu studierenden Fächer (von Anglistik/Amerikanistik über Germanistik, Geschichte und Philosophie bis hin zur Ukrainistik hat man derzeit unter 26 die freie Auswahl) – und das ist die Besonderheit – rücken mit gleichem Gewicht „General studies“ (Abbildung 2) mit obligatorischem Deutsch und Englisch im ersten Studienjahr. Über diese requirements gab es in der Fakultät eine intensive und zum Teil auch heftige Debatte, keineswegs alle konnten von der Notwendigkeit gerade dieser requirements überzeugt werden.

### General Studies



Dass eine solche Forderung nicht übertrieben ist, hat man oft genug Gelegenheit zu erfahren, wenn man erlebt, wie bescheiden doch die durchschnittlichen Kenntnisse im Englischen in unserem Lande sind. Mir kommen zwei allerjüngste Erlebnisse in den Sinn:

Das eben genannte Forum „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“, wo die verschmitzten Bemerkungen der auf englisch referierenden Dame aus dem britischen Außenministerium nur wenig Schmunzeln erzeugten. Die Versammlung wirkte dabei weder ungebildet und besonders sauerböfisch, noch stellt meines Erachtens das Anhören eines Referats über Kulturpolitik in einer Weltsprache eine so spezielle Kommunikationssituation dar, dass deren Bewältigung besonderer Ausbildung bedarf. Aber vielleicht täusche ich mich da ja. Die so oft und gerne als besonders gut zitierten Englischkenntnisse der Skandinavier beispielsweise, die ja in den Medien sehr viel mehr mit dem Englischen konfrontiert werden als die Deutschen. Ernüchterung forderte da jüngst der Rezensent einer einschlägigen Neuerscheinung zur Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse in Dänemark und meinte, es handele sich bei solcherart Sich-auf-die-Brust-Klopfens um „kollektiv selvbedragelse“, also ‘kollektiven Selbstbetrug’.

Aber warum sind denn die durchschnittlichen Englischkenntnisse in unserem Lande eher bescheiden, warum geht vieles im Gespräch mit Muttersprachlern des Englischen der Aufmerksamkeit verloren? Ich möchte daran erinnern, dass noch vor hundert Jahren der Unterricht in den klassischen Sprachen die Hälfte der gesamten Unterrichtsmenge im Gymnasium in Anspruch nahm, wie der Konstanzer Latinist Manfred Fuhrmann bei seinen Recherchen feststellte. Wenn heute die Vermittlung fremder Sprachen nur etwa ein Viertel der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, werden sich Art und Umfang der Kenntnisse verändern. Die Verschiebung der Prioritäten im gymnasialen Unterricht hat eben einen Preis. Unser mit der ersten Kohorte durchgeführter Einstufungstest im Englischen – dessen konkreten Messziele ich einmal beiseite lasse – zeigte ein schlechteres Ergebnis als erwartet; klare Korrelationen in Bezug darauf waren nicht zu erkennen. Ausbildungsziel für unsere Studierenden sind Kenntnisse auf dem Niveau des Cambridge Certificate in Advanced English; vielleicht schafft der eine oder die andere ja darüber hinaus das Cambridge Certificate of Proficiency in English.

Infolge der Verschiebung gymnasialen Prioritäten schien uns gleichfalls von großer Bedeutung, wesentliche Techniken schriftlicher und mündlicher Präsentation in der Muttersprache zu fordern und zu fördern. Defizite in diesem Bereich werden nicht nur von Hochschullehrern, sondern auch von der Wirtschaft beständig beklagt, dem wollen wir abhelfen.

3. Nach dem Blick auf die Säulenstruktur des Studiums komme ich kurz zur Strukturierung der Inhalte. Die Inhalte der Studienfächer wurden modularisiert, in den meisten Disziplinen in Semesterpaketen, in einigen in Jahreseinheiten. In diesen sog. Mikromodulen sollen den Anfängern die Kernbereiche ihres Studienfaches näher gebracht werden. Wenn die eingangs zitierte Formel: Weniges gut lernen/können! gilt, dann muss es hier um Überblickswissen auf der einen Seite gehen und um exemplarische Vertiefung bei der Vermittlung von Methodenkompetenz. Dass es bei der Gewichtung Meinungsverschiedenheit gab und gibt, liegt in der Natur der Sache, wenn man etwa – mir nahelegend – die Forderungen der einzelnen Philologien miteinander vergleicht. Dennoch zeichnet sich trotz allem ein relativ breiter Konsens über die Art der Teile, vielleicht auch über die Methoden ab, die zu vermitteln sind. Dabei muss im Hinblick auf die Befähigung zur Problemlösung immer wieder die Frage gestellt werden, welche Methode am gewählten Gegenstand wie weit trägt.

4. Mein Blick auf den zweiten Teil der general studies (im dritten Studienjahr) beginnt damit, wiederum andere Möglichkeiten zur Förderung der Berufsfähigkeit aufzuzeigen, wie sie die Greifswalder Universität bieten kann. Dies können einerseits Module aus einem (oder mehreren) von drei Schwerpunktbereichen aus der Philosophischen und der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät sein, nämlich:

- Kulturwissenschaften
- Wirtschaft und Recht
- Erziehungswissenschaften

andererseits aber auch Module aus Schnittmengen der gewählten Studienfächer wie etwa „Literatur des Mittelalters“ oder „Europäische Aufklärung“ oder „Die germanischen Sprachen“ etc. etc. Wünschenswert aus meiner Sicht wäre auch ein Modulangebot aus dem Bereich der Naturwissenschaftlichen Fakultät, und zwar nicht nur, wie derzeit noch, seitens der Fächer Mathematik und Informatik, weiterhin aus dem Bereich der Theologischen Fakultät, vielleicht auch aus der Medizin.

So weit, so gut. Allerdings möchte ich für diesen Teil der general studies auch an Module denken, die der Allgemeinbildung im weiteren Sinne dienen, die Studierenden Gegenständen nahe bringen, die weit außerhalb dessen liegen können, womit sie sich sonst beschäftigen. Ich will nicht verhehlen, dass

meine Wunschvorstellungen sich in Richtung dessen bewegen, was etwa in Harvard „Core Curriculum“ heißt und folgendermaßen motiviert wird: „The philosophy of the Core Curriculum rests on the conviction that every Harvard graduate should be broadly educated, as well as trained in a particular academic speciality or concentration. It assumes that students need some guidance in achieving this goal, and that the faculty has an obligation to direct them toward the knowledge, intellectual skills, and habits of thought that are the hallmarks of educated men and women.“

Wenn man solche Wünsche äußert, die von anderen auch unter der Überschrift Studium generale oder Studium fundamentale diskutiert, praktiziert, gepriesen und auch verworfen werden, fordert man implizit ein Umdenken bei einem Teil des Lehrkörpers dahin, sich allgemeinverständlich weiten Themenbereichen zuzuwenden, ein Umdenken dahin, dass die akademische Lehre – und nicht das wenn auch noch so verdienstvolle Sich-Beschäftigen mit den Fußnoten in den Dissertationen – die vornehmste Aufgabe der Professoren ist. „Det kan ju annars se ut som om historiens mäktigaste vingslag – de som meddelas i den översiktliga A-kursen – förmedlas av yngste extraläraren, medan detaljerna i en doktoranduppsats blir det som överläts åt den erfarna professorn“ – Das kann sonst nämlich aussehen, als ob die mächtigsten Flügelschläge der Geschichte, von denen im übersichtlichen Anfängerkurs berichtet wird, der jüngste Lehrbeauftragte vermittelt, während die Einzelheiten in der Hausarbeit eines Doktoranden lediglich dem erfahrenen Professor übertragen werden (Eriksson, S. 24). Der bekannte Leidener Mediävist Frits van Oostrom beneidete Harvard um dieses allgemeinbildende Core curriculum im NRC Handelsblad am 22.4. dieses Jahres und stellte bezüglich der niederländischen Universität kritisch fest, dass 80% der Aufmerksamkeit niederländischer Professoren sich auf 5% der Studenten richte. Seine Folgerung heißt: niet slimmer, maar wijzer – also: nicht pfiffiger, sondern klüger – müssen die Niederlande werden. Mit Hilfe der Professoren und allgemeinbildender Lehrveranstaltungen soll der durchschnittliche Bildungsstand gehoben werden, denn Kraft und Größe der Niederlande in bezug auf Lebensqualität, Tun und Lassen wurzele nicht so sehr in unseren weltbewegenden Spitzenleistungen, sie haben dagegen sehr viel mit dem spezifischen Gewicht unseres Durchschnitts zu tun. Gilt das nicht auch für Deutschland?

5. Zum Schluss noch ein paar Worte zum Studium jenseits des B.A.-Examens. Das weiterführende Studium zum 'Master of Arts' (M.A.) ist derzeit mitten in der Diskussion. Einen gewissen Konsens in unserer Arbeitsgruppe gibt es für ein Vier-Semester-Modell, das Folgendes vorsieht:

- Die Weiterführung eines der beiden B.A.-Studienfächer,
- obligatorische Module in Schnittbereichen zu angrenzenden Fächern,
- obligater Erwerb einer oder mehrerer weiterer Fremdsprache/n, und zwar fachabhängig alte oder moderne (nicht zuletzt im Sinne der oben genannten Dreisprachigkeit),
- M.A.- Abhandlung, gestreckt über drei Semester und umfangreicher als bisher.

Parallel dazu gibt es Überlegungen, in einem sogenannten Y-Modell die Gymnasiallehrerausbildung auf den B.A. aufbauend zu realisieren. Die Diskussion darüber ist ebenfalls in vollem Gange. Grundvoraussetzung für ein weiterführendes Studium Richtung Lehramt am Gymnasium ist natürlich das Studium zweier Schulfächer im B.A.-Abschnitt, geschickterweise – weil dann ohne Zeitverlust – mit dem Schwerpunkt Erziehungswissenschaften im Bereich der general studies kombiniert. Das weiterführende Studium setzt die beiden eingangs studierten Schulfächer fort und verbindet sie mit den nötigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen. Abgeschlossen wird mit einem 'Master of Education' (M.Ed.). Ob und wie sich dies mit der bislang üblichen/vorgeschriebenen Staatsprüfung vereinbaren oder verbinden lässt, ist offen und gleichfalls in der Diskussion.



Literatur

---

- Lege artis.** Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Broschüre zum Bund-Länder-Kommission-Verbundprojekt Modularisierung. Zusammengestellt von Prof. Dr. Walter Erhart, Stefanie Hofmann und Bärbel Bastian, Greifswald 1999. 42. S.
- Eriksson, Gunnar, Att vara professor.** Ett lärdomshistoriskt perspektiv. In: Att vara universitetslärare. SULFs skriftserie 14/1996: 4-25.
- Kohler, Jürgen,** Das Modularisierungsmodell der Universität Greifswald. In: Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Hrsg. vom DAAD. Bonn 1999 (Dokumentationen und Materialien, 33): 211-220.

Prof. Dr. Hans Fix-Bonner  
Ernst-Moritz-Arndt-Universität  
Nordisches Institut  
17487 Greifswald  
Tel. (03834) 86 36 09  
fixhans@uni-greifswald.de

---

---

Peter Johann

## Dualer Studiengang „Internationale Betriebswirtschaft im Praxisverbund“ — BiP

Die Latte liegt hoch, für die Personalbeschaffer, die Ausbilder und die Weiterbilder: Im Zuge der Globalisierung, Informatisierung und der rasanten Veränderung fast aller wirtschaftlicher Rahmenbedingungen, werden die Ansprüche an den geeigneten Mitarbeiter immer höher. Gleichzeitig sollen Berufseinsteiger – wie in vielen Ländern üblich – jünger sein als bisher. Absolventen klassischer Ausbildungsgänge im dualen System genügen häufig nicht den Anforderungen und Hochschulabgängern mangelt es oft am Praxisbezug oder sind vergleichsweise alt.

Gemeinsam mit mehreren Bildungspartnern startete BASF Aktiengesellschaft 1995 einen Modellversuch, mit dem dieser Herausforderung, zumindest auf dem Gebiet der Betriebswirtschaftslehre, begegnet wurde: Diplom-Betriebswirt (FH) – Internationale Betriebswirtschaft im Praxisverbund (BiP), ein innovativer dualer Studiengang im tertiären Bereich.

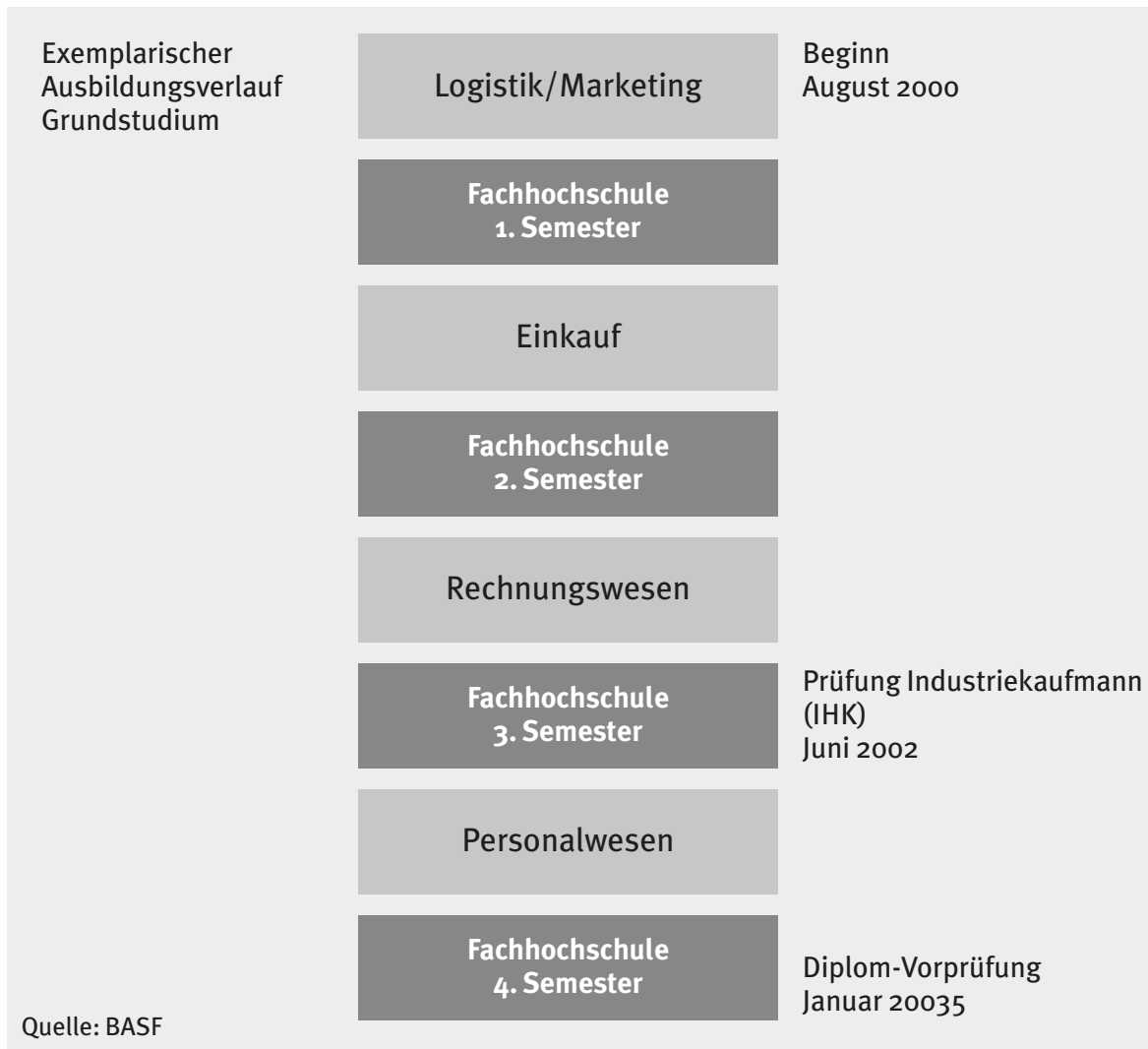
### **Struktur des Bildungsganges**

Die Ausbildung ermöglicht es, innerhalb von viereinhalb Jahren sowohl einen Berufsausbildungsabschluss als auch ein Fachhochschuldiplom zu erwerben und bietet zudem die Option auf den internationalen Hochschulabschluss Master of Business Administration (MBA) an einer international akkreditierten Universität in den USA. Im Vergleich zum herkömmlichen, sukzessiven Weg bedeutet das eine erhebliche Zeitersparnis für den Qualifikanten bzw. für das Unternehmen.



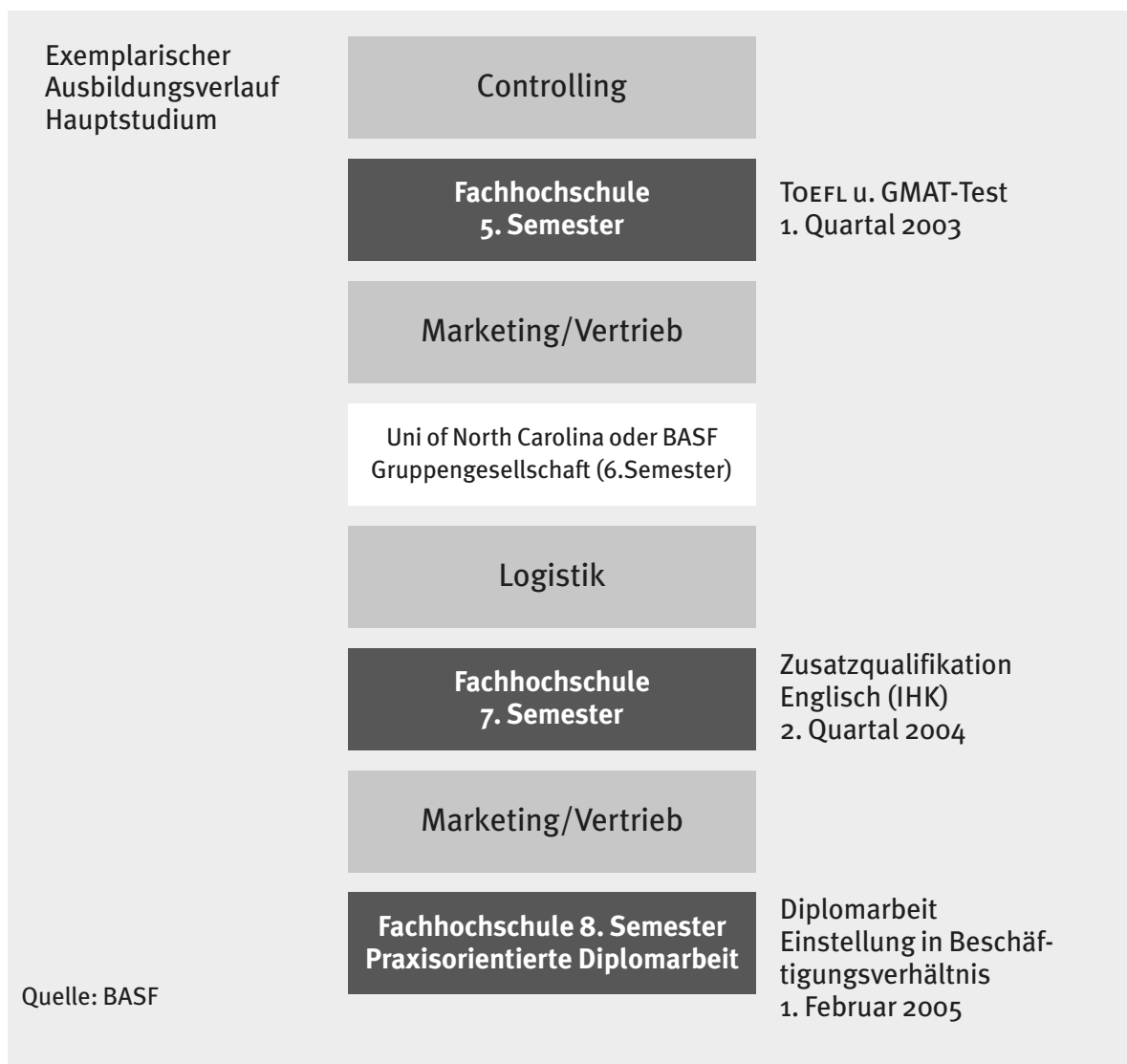
Als Partner fungieren neben der BASF AG die Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, die Industrie- und Handelskammer für die Pfalz, die Berufsbildende Schule Wirtschaft I in Ludwigshafen und die University of North Carolina at Greensboro, USA.

Die Ausbildung beginnt jeweils am 1. August eines Jahres mit einer achtmonatigen Praxisphase bei BASF. Das Studium an der Fachhochschule setzt dann mit dem folgenden Sommersemester, das heißt im März des Folgejahres, ein. Vier Semester Grundstudium müssen während der regulären Vorlesungs- und etwas verkürzten Prüfungszeiten absolviert werden. In dieser Zeit geht es nicht nur darum, wirtschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse zu erwerben, sondern auch um den Aufbau der Grundlagen des Interkulturellen Managements und den Erwerb guter Fremdsprachenkenntnisse in Englisch sowie einer weiteren Fremdsprache. In der vorlesungsfreien Zeit arbeiten die angehenden Betriebswirte im Unternehmen, beispielsweise im Einkauf, im Personal- und Bildungswesen, in der Logistik, und im Rechnungswesen oder im Marketing und Vertrieb. In diesen betrieblichen Phasen und in speziellen Seminaren bei BASF AG soll im Sinne des in der kaufmännischen Ausbildung üblichen Prinzips des „Training on the job“ die Theorie möglichst zeitnah in der Praxis angewandt werden. Parallel zum Grundstudium verläuft auch die Ausbildung zum Industriekaufmann, verbunden mit dem Besuch an der Berufsbildenden Schule einmal pro Woche. Mit der Prüfung vor der IHK ist also bereits ein qualifizierter Berufsabschluss erreicht.



Der inhaltliche Schwerpunkt des Hauptstudiums liegt im Marketing. Daneben spielen Controlling, Personalmanagement, Logistik und internationales Management eine beachtliche Rolle. Um die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis zu erleichtern, fließen Probleme aus den beruflichen Praxisphasen in das Studium ein. Ein Auslandsaufenthalt folgt im sechsten Semester. Hierbei besteht je nach Eignung, Bedarf und Interesse die Alternative einer Projektbearbeitung in einer der weit über 100 ausländischen Tochtergesellschaften oder Gemeinschaftsunternehmen der BASF oder eines Studiums an der Partnerhochschule in den USA (UNCG), um Credits für den MBA zu erwerben. Für die Studierenden, die den MBA anstreben, wird das Hauptstudium an der FH Ludwigshafen durch Vorlesungen von amerikanischen Professoren ergänzt. Der Abschluss des MBA erfolgt zeitnah nach der Ausbildung durch eine weitere mehrwöchige Studienphase an der UNCG. Die an der BASF-Praxis orientierte Diplomarbeit fertigen die Studenten im achten Semester parallel zu den Vorlesungen an.

Neben diverser Fachvorlesungen in englischer Sprache und dem Fremdspracheneinsatz in den Praxisphasen, nehmen die „BiPs“ während der gesamten Ausbildungsdauer an Englischvorlesungen teil. Als Leistungsnachweise und als Zugangsvoraussetzung an der Partneruniversität in den USA, werden die international anerkannten Examen GMAT und TOEFL abgelegt. Daneben absolvieren die Auszubildenden eine Fremdsprachenprüfung vor der Industrie- und Handelskammer. Als zweite Fremdsprache ist derzeit Spanisch obligatorisch.



Absolventen des BiP-Programmes sind keine Führungskräfte per se. Ziel der BASF ist die Ausbildung „qualifizierter kaufmännischer Nachwuchskräfte mit Bodenhaftung ... und Potenzial zum Abheben“.

## **Rolle der Berufsbildenden Schule**

Ein derart gestricktes Ausbildungsmodell ist grundsätzlich auch ohne Anlehnung an das Duale System der Berufsbildung vorstellbar. BASF AG hat sich jedoch bewusst dafür entschieden, der Berufsbildenden Schule bei diesem Bildungsgang eine bedeutende Rolle zuzuschreiben. Zum einen wollte man die Ausbildung auf einem soliden Fundament fußen lassen, d.h. die Programmteilnehmer von der Pike auf mit dem Handwerkszeug des Kaufmannes vertraut machen und somit auch ein deutliches Signal pro „Bodenhaftung“ setzen. Zum anderen wollte man den Auszubildenden angesichts der – verglichen mit einer klassischen kaufmännischen Ausbildung – langen Ausbildungszeit eine Ausstiegsmöglichkeit mit Berufsabschluss schaffen.

Eine harte Nuss stellt dabei die Abstimmung zwischen den Inhalten der Berufsbildenden Schule und der Fachhochschule dar, die nur durch regelmäßige, unbefangene Kontakte zwischen den Lehrkräften beider Einrichtungen und durch eine grundsätzliche Verständigung über die Aufgabenteilung geknackt werden kann.

Die bisherigen Erfahrungen sind durchweg positiv und auch die ersten Absolventen des Ausbildungsganges beurteilen die Bedeutung der Berufsbildenden Schule als elementar.

## **Zielgruppe**

Das Bildungsangebot richtet sich an besonders leistungsfähige und leistungsbereite Abiturienten, die ihre Chancen engagiert nutzen. Diese sollten neben guten Leistungen in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik ein hohes Maß an Personal- und Sozialkompetenz mitbringen und über eine außerordentliche Motivation für den gewählten Beruf verfügen. Die wesentlichen Erwartungen an die Bewerber gibt folgende Übersicht wieder:

Übersicht:

Fachkompetenz:

- Gute Kenntnisse in Englisch, Deutsch und Mathematik
- Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge
- Kenntnisse und Verständnis unserer Kultur und anderer Kulturen

Persönliche Kompetenz:

- Ausdrucksvermögen
- Leistungsbereitschaft
- Belastbarkeit
- Zuverlässigkeit
- Verantwortungsbereitschaft
- Kritik- und Selbstkritikfähigkeit
- Selbstsicherheit
- Kreativität
- Flexibilität

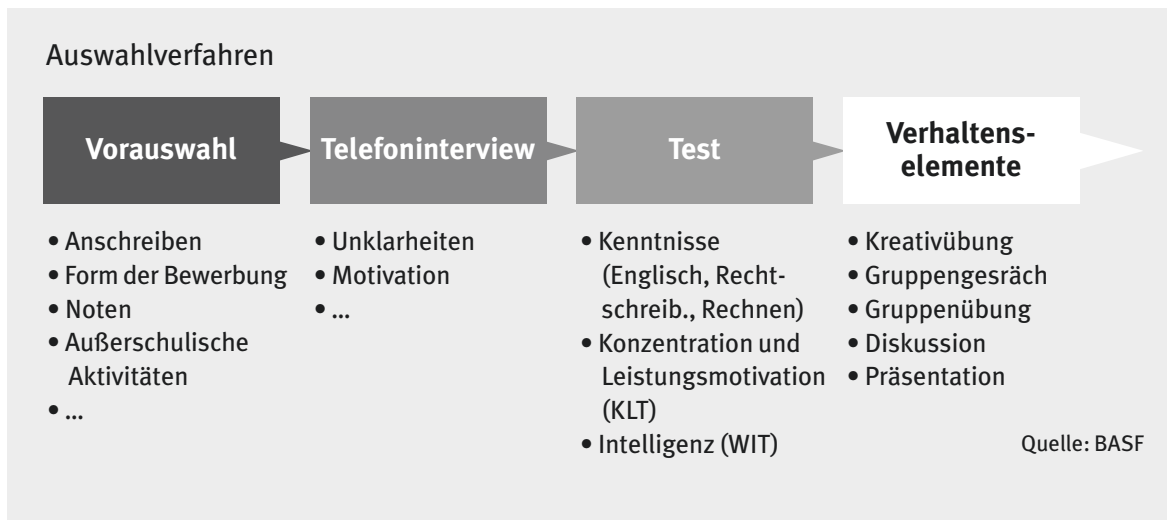
Sozialkompetenz:

- Kontaktfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Toleranz
- Umgänglichkeit

Darüber hinaus wird eine hohe Berufsmotivation erwartet.

Auf die ca. 20 Ausbildungsplätze pro Jahr bewerben sich durchschnittlich 1200 Abiturienten, die dann ein mehrstufiges Auswahlverfahren durchlaufen: Durch die Sichtung der Bewerbungsunterlagen und teilweise durch zusätzliche Telefoninterviews werden ca. 300 Kandidaten identifiziert, die zu einem Bewerbungstag nach Ludwigshafen eingeladen werden, der neben einem Eignungstest auch Gruppeninterviews und Rollenspiele umfasst.





### Konditionen

Die Programmteilnehmer erhalten für das Grundstudium und das Hauptstudium separate Volontärsverträge, wobei der zweite Vertrag an die Bedingung geknüpft ist, dass die Prüfung zum Industriekaufmann und die Vordiplomsprüfung im ersten Anlauf bestanden werden.

Während der gesamten Ausbildungszeit – also auch während der Vorlesungszeiten – beziehen die „BiPs“ ein Entgelt, das um DM 150,- über den gültigen Ausbildungsvergütungen des Bundesentgelttarifvertrages der Chemischen Industrie liegt. Daneben genießen die Auszubildende diverse freiwillige Leistungen der BASF AG, wie vergünstigte Wohnungen in einem Auszubildendenwohnheim, Fahrtkostenzuschuss, Essengeld und Unterstützung beim Kauf von Fachliteratur.

Auch der Auslandsaufenthalt wird, bis auf Ausnahme der Studiengebühren der amerikanischen Partnerhochschule, für die Programmteilnehmer, die den Abschluss zum MBA anstreben, komplett durch BASF AG finanziert.

Im Gegenzug verpflichten sich die Absolventen des Bildungsganges in einer Bindungsklausel fünf Jahre bei BASF zu arbeiten.

### Vorteile für das Unternehmen

Den Architekten des neuen Ausbildungsganges ist es gelungen, durch die Kombination

- des anwendungsorientierten Profils der Fachhochschule, mit
- Erkenntnissen der Studierenden im beruflichen Umfeld und
- Erfahrungen im internationalen Kontext auf einer

- soliden Grundlage einer klassischen Berufsausbildung, neue bildungspolitische Akzente zu setzen.

Daneben ergeben sich handfeste betriebswirtschaftliche Vorteile, wie z.B. der Sicherstellung einer bedarfsgerechten Rekrutierung und Ausbildung. So kann bereits während der Ausbildung, oder verzahnt mit der Ausbildung, für geeignete und interessierte Kandidaten eine Spezialisierung für spezielle Tätigkeiten erfolgen. Ein Beispiel ist die Qualifizierung zum International Purchasing Manager. Sie soll einige „BiPs“ ab der zweiten Hälfte ihrer Ausbildung in einem modular aufgebauten und Seminarprogramm für eine spätere Managementaufgabe im internationalen Rohstoffeinkauf der BASF vorbereiten. Die Auswahl der entsprechenden Teilnehmer und die Vermittlung der Inhalte erfolgt dabei durch die Einheit Rohstoffeinkauf.

Zudem wird durch die Einbeziehung der BASF-Gruppengesellschaften im Ausland neben der transnationalen Qualifizierung auch ein weltweiter Know-how-Transfer initiiert und die Mobilität der Auszubildenden erhöht. Eine Evaluierung hat ergeben, dass sowohl die Tochtergesellschaften, als auch die „BiPs“ in den Auslandsaufenthalten, einen erheblichen Nutzen, insbesondere beim Aufbau beruflicher Handlungskompetenz sehen. Die Organisationseinheiten im Ausland heben zudem die produktive Mitarbeit der Auszubildenden hervor, die dazu geführt hat, dass die Nachfrage nach „BiPs“ für ein Auslandsprojekt nicht mehr gedeckt werden kann.

Einen erheblichen Vorteil sehen die einstellenden Einheiten auch darin, dass die Absolventen des Programms bereits so stark in die Prozesse der BASF eingebunden sind, dass größere Einarbeitungszeiten entfallen. Meist waren die „BiPs“ bereits während ihrer Ausbildung in der späteren „Übernahmeabteilung“ tätig, so dass er bereits die dortigen Abläufe und Ansprechpartner genau kennt. Das führt zu einem weiteren, bedeutenden Vorzug des Programms: BASF hat die Chance, durch ein Monitoring über die gesamte Ausbildungszeit von viereinhalb Jahren, ein umfassendes Bild über Stärken und Schwächen der Kandidaten zu erhalten und minimiert damit das Risiko einer Stellenfehlbesetzung. Zudem wird die frühzeitige Identifikation von Management-Nachwuchs erleichtert.

## **Erste Erfahrungen**

Der Bildungsgang BiP ist zwischenzeitlich bei BASF zum Markennamen geworden und für viele Einheiten eine potenzielle Quelle für kompetenten kaufmännischen Nachwuchs. Meist haben angehende Prüflinge schon lange vor ihrem Abschluss den Arbeitsvertrag in der Tasche und kennen somit ihr künftiges Betätigungsfeld.

Am 1.2.2000 hat der erste Jahrgang von 25 Personen den Ausbildungsgang äußerst erfolgreich abgeschlossen. Mit einer Ausnahme haben alle Absolventen eine Beschäftigung bei BASF angetreten. Sie sind in unterschiedlichen Betätigungsfeldern aktiv, so z.B. im Marketing, im Vertrieb, in internen Beratungseinheiten, in der Logistik und im Personalwesen. Eine Teilnehmerin des Ausbildungsganges hat ihren ersten Arbeitsplatz in Chile angetreten und einige andere sind nach einer ersten Phase in Ludwigshafen für einen Auslandseinsatz vorgesehen.

Zwei Absolventen haben den Sprung in das BASF-interne Führungskräfte-Nachwuchsprogramm geschafft und wurden direkt in ein außertarifliches Beschäftigungsverhältnis eingestellt.

Ein laufendes Evaluierungsprojekt soll den langfristigen Erfolg des Ausbildungsganges messen und sicherstellen. Aus heutiger Sicht ist das BiP-Programm bei BASF zum vielversprechenden Lösungsansatz für das eingangs beschriebene Dilemma geworden, welcher in der deutschen Bildungslandschaft bereits manchen Unternehmen und Hochschulen als Anregung für eigene Modelle gedient hat.

Peter Johann  
BASF Aktiengesellschaft  
DPB/AK-Danhof  
67056 Ludwigshafen  
Tel. (0621) 6022723

---

Daniel Berger

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methoden stellt sich gegenwärtig insbesondere angesichts der zunehmenden Geschwindigkeit, mit der Fachwissen aufgrund fortschreitender fachbezogener Wissensentwicklung veraltet. Das zu beobachtende Verschwinden der klassischen Fächer und die parallel dazu verlaufende Entwicklung neuer Berufsfelder zwischen den Fächern beziehungsweise an den Rändern der Disziplinen sind weitere Aspekte, die der Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz Aktualität verleihen. Der Methodenkompetenz wird insbesondere eine hohe Bedeutung für die Fähigkeit von Individuen beigemessen, selbständig ihren permanent von Entwertung bedrohten Wissensbestand zu aktualisieren („lebenslanges Lernen“). Fach- und Methodenkompetenz stehen vor diesem Hintergrund nicht in einem widersprüchlichen, sondern in einem wechselseitig aufeinander bezogenen Verhältnis. Methodenkompetenz tritt nicht an die Stelle von Fachkompetenz, sondern bezeichnet in einer ersten Näherung die Fähigkeit eines Individuums, mit Hilfe seiner Methodenkompetenz das von raschem Veralten bedrohte Fachwissen aktualisieren zu können.

Anschließend an die Ausführungen von Prof. Dr. Dr. Lehmann bildet die Frage einer sinnvollen begrifflichen Abgrenzung von Fachkompetenz einerseits und Methodenkompetenz andererseits den Schwerpunkt der Diskussion. Ausgangspunkt dieser Diskussion sind Schwierigkeiten, die bei dem Versuch auftreten, Fach- und Methodenkompetenz als sauber voneinander abgrenzbare Kompetenzen zu testen und zu bemessen. Im Zuge der Diskussion wird Methodenkompetenz als „*Fähigkeit zur Problemlösung*“ bezeichnet, ein Kennzeichen dieser Fähigkeit ist insbesondere die Kreativität eines Individuums beim Umgang mit Problemen. Das selbständige Suchen und Finden von eigenständigen Ansätzen zur Problemlösung wird als kreativer Prozess bezeichnet, der abzugrenzen ist gegenüber einer repetitiven Anwendung gelernter und geübter Problemlösungsschemata. Die Definition von Methodenkompetenz als „*Fähigkeit zur Problemlösung*“ wird in der Diskussion allerdings als nur begrenzt leistungsfähig bezeichnet, da die „*Fähigkeit zur Problemlösung*“ – beispielsweise in den schulischen Fächern Mathematik, Deutsch oder Englisch – als unmittelbar abhängig von Lernerfahrungen im

engeren fachlichen Bereich angesehen werden müsse. Die „Fähigkeit zur Problemlösung“ ist aus dieser Perspektive betrachtet die Funktion intensiver, unmittelbar fachbezogener Lernerfahrungen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Unterscheidung von Fach- und Methodenkompetenz anhand des Begriffes „Fähigkeit zur Problemlösung“ nur eingeschränkt tragfähig. Die fachliche Leistung, so die These, korreliert unmittelbar mit dem Problemlösungsvermögen. Da die Fachleistung traditionell im Fokus der schulischen Leistungsmessung steht, lassen sich nur wenige Aussagen zur Methodenkompetenz als „Fähigkeit zur Problemlösung“ in fachübergreifenden Kontexten treffen – Aussagen zu diesem Komplex ließen sich nur vor dem Hintergrund einer „Theorie des Problemlösens“ treffen. Während die vorwiegend fachspezifische Leistungsmessung Aussagen über den „Output“ von Lernprozessen erlaubt, ist der „Outcome“ von Lernprozessen – verstanden als eine längerfristige Prägung eines Individuums beispielsweise hinsichtlich seiner Lernbereitschaft und seiner Formen des sozialen Handelns – bei weitem schwieriger zu beurteilen. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen „Output“ und „Outcome“ von Lernprozessen wird ein wichtiger wissenschaftlicher Klärungsbedarf konstatiert, zumal die Frage des „Outcome“ von Lernprozessen insbesondere für den Übergang aus der Schule in das Beschäftigungssystem von erheblicher Bedeutung ist.

Anhand des Beispiels des naturwissenschaftlichen Unterrichts wird diskutiert, ob das Begriffspaar „Fakten- und Formelwissen“ sowie „Anwendungswissen“ einen sinnvollen Zugang zur Frage des Verhältnisses von Fach- und Methodenkompetenz eröffnet. Indem fachliches Wissen in einen Anwendungsbezug gestellt wird, wird das fachbezogene Fakten- und Formelwissen in einen sinnstiftenden Kontext transferiert. Die Transformation von „Fakten- und Formelwissen“ in „Anwendungswissen“ eröffnet den Zugang zu einem naturwissenschaftlichen Weltverständnis – der Anwendungsbezug ist gewissermaßen das Vehikel zur Entwicklung eines Denkens in naturwissenschaftlichen Begriffen und Kategorien, das an die Stelle von vorhandenem, vorwissenschaftlichem Alltagsverständnis tritt. Um das Denken in naturwissenschaftlichen Kategorien und Begriffen als Methodenkompetenz zu entwickeln, wird in der Diskussion beispielsweise für den Physikunterricht eine stärkere phänomenologische Ausrichtung gefordert. Deshalb sollten die Anteile des formalisierten, mathematisch dominierten Physikunterrichts zu Gunsten experimenteller, erfahrungsbasierter Unterrichtselemente zurückge-

nommen werden. Zukünftiger Physikunterricht, so eine These, begreift physikalische Phänomene als Anlass zum Denken, nicht als Anlass zum Rechnen. Als Ansatz zur Betonung fächerverbindender und fächerübergreifender Aspekte in den Naturwissenschaften wird auf das Beispiel der Schweiz verwiesen, wo naturwissenschaftlicher Unterricht als ein integriertes Fach gelehrt wird. Als wesentliches Hindernis zur Entwicklung eines neuen naturwissenschaftlichen Unterrichts wird die gegenwärtige Ausbildung der Lehrer angesehen – das gegenwärtige Studium wird in der Diskussion kritisiert, Lehrer nicht dazu zu befähigen, fächerübergreifenden, an Phänomenen ansetzenden und erfahrungsbasierten naturwissenschaftlichen Unterricht zu gestalten. In der Diskussion wird betont, dass auch in einem neu ausgerichteten naturwissenschaftlichen Unterricht fachbezogene Routinen die Basis der Entwicklung von Methodenkompetenz darstellen. Es wird darauf hingewiesen, dass Probleme nur vor dem Hintergrund eines kumulativen Lernprozesses erfasst und definiert werden – konkrete Problemsituationen sind nur dann handhabbar, wenn routinisierte, automatisierte (Denk-) Abläufe angelegt und vorhanden sind. Wie das Lesen muss auch das Rechnen durch Übung zu einem routinisierten Prozess werden. In der Diskussion wird darauf hingewiesen, dass das Gelingen einer Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts entscheidend davon abhängig sein wird, ob es gelingt zu klären, an welchen relevanten Fragestellungen diese fachbezogenen Routinen beziehungsweise diese Basiswissensbestände entfaltet und eingeübt werden können.

Im Bereich des Hochschulstudiums wird die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz maßgeblich durch Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt stimuliert. Es wird eine „*Entberuflichung der Berufe*“ diagnostiziert, von der Implikationen für die Gestaltung von Studiengängen beziehungsweise die Qualifikationsziele von Studiengängen ausgehen. Über das traditionelle Kriterium der fachlichen Qualifikation eines Hochschulabsolventen hinaus umfasst das Anforderungsprofil an Hochschulabsolventen zusätzliche Elemente – neben Team- und Kommunikationsfähigkeit fordern Arbeitgeber zunehmend internationale Erfahrung sowie den Nachweis von Praxistauglichkeit (Praktika u.a.). Fachkompetenz besitzt weiterhin eine starke Stellung im Auswahlprozess von Arbeitgebern – zusätzliche Auswahlkriterien erfordern jedoch ergänzende Elemente im Hochschulstudium, die es den Studierenden ermöglichen, entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Eine „Projekt-Organisation“ des Studiums ist möglicherweise dazu geeignet,



über die Akkumulation von fachbezogenem Wissen hinaus ein geeignetes Lernfeld für Team- und Kommunikationsfähigkeit zu bieten. In der Diskussion wird angemerkt, dass die Organisation des Studienablaufs entlang von Projektstudien in der Vergangenheit auf heftige Ablehnung gestoßen ist – Reform-Universitäten wie beispielsweise Bremen waren unter anderem aufgrund dieser Studienstruktur erheblicher Kritik ausgesetzt. Die Integration von Praxiselementen in das Studium durch Praktika erfordert eine kritische Reflektion der Praxiserfahrungen im Studium – das Gelingen dieser Rückkopplung wird als wesentlicher Erfolgsfaktor angesehen. Es wird darauf hingewiesen, dass in der Vergangenheit insbesondere die Rechtssprechung eine verbindliche Integration von Praktika in die Curricula verhindert hat. Bei einer curricularen Integration von Praktika haben Studierende ein einklagbares Recht auf einen Praktikumsplatz. Dieses Recht können Universitäten allerdings naturgemäß nicht sicherstellen, weswegen auf die curriculare Integration von Praktika häufig verzichtet wurde. Darüber hinaus werden die wechselseitigen Beziehungen zwischen Unternehmen und Universitäten in der Bundesrepublik generell als stark unterentwickelt bezeichnet. In diesem Bereich werden erhebliche Entwicklungspotentiale gesehen – auch im Zusammenhang mit den erwarteten Vorstößen der Universitäten in den Bereich der Weiterbildung wird davon ausgegangen, dass die Beziehungen zwischen Universitäten und Unternehmen eine neue Qualität erhalten müssen.

Vor dem Hintergrund der konstatierten „*Entberuflichung der Berufe*“ stellt sich generell die Frage, welche Qualifikationshöhe Hochschulabsolventen aufweisen müssen, die in der Lage sein sollen, sich in ganz unterschiedlichen Berufsfelder bewegen zu können. Der Bezug zwischen Qualifikation der Hochschulabsolventen und den Anforderungen der beruflichen Praxis erfordert neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen als Bildungseinrichtungen und Unternehmen als Arbeitgebern. Dabei ist davon auszugehen, dass neue Qualifikationsbedarfe der Studierenden beziehungsweise Absolventen auch neue Qualifikationsbedarfe seitens der Hochschullehrer implizieren. Vor diesem Hintergrund wird eine größere Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Unternehmen gefordert – die gegenwärtige Praxis, dass Hochschullehrer berufliche Erfahrungen in der Regel ausschließlich in Universitäten sammeln, wird als nicht mehr zeitgemäß eingeschätzt. Vorbild sollten in diesem Zusammenhang die Ingenieurwissenschaften sein, die gegenwärtig die höchste Permeabilität zwischen Unternehmen und Univer-



sitäten bieten. Der Wechsel zwischen erwerbswirtschaftlichen Unternehmen und Universitäten sollte durch institutionelle Reformen gefördert werden – vorgeschlagen wird in diesem Zusammenhang eine Lohnspreizung zwischen lebenslangen Beschäftigungsverhältnissen und Zeitverträgen. Hochschullehrer, die einen zeitlich begrenzten Arbeitsvertrag unterschreiben, sollten dem zufolge einen Risikoaufschlag erhalten, während Hochschullehrer mit einer hohen Sicherheitspräferenz bei lebenslangen Arbeitsverträgen einen Abschlag hinnehmen sollten. Es wird davon ausgegangen, dass eine höhere Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Unternehmen andere als die gegenwärtigen Qualifikationswege von Hochschullehrern erfordert – die Diskussion um die Einführung der sogenannten „Junior-Professur“ weist auf diesen Umstand hin. Die Erwartungen hinsichtlich dieser „Junior-Professuren“ sind allerdings gespalten – es wird darauf hingewiesen, dass in der Vergangenheit der Versuch mit der Einführung von Assistenzprofessuren gescheitert sei, wobei die Gründe dieses Scheiterns in der Vergangenheit nicht offen diskutiert worden seien.

In der Diskussion wird darauf hingewiesen, dass neue Qualifikationsbedarfe der Hochschullehrer infolge der neuen Anforderungen der beruflichen Praxis an die Hochschulabsolventen eine Renaissance der Hochschuldidaktik erforderlich mache. Nachdem die Reformuniversitäten Bremen, Kassel und Dortmund als im hochschuldidaktischen Bereich gescheitert angesehen werden müssen, wird die gegenwärtige Situation als eine Chance angesehen, die Bedeutung der Hochschuldidaktik wieder zu stärken. Der gegenwärtig herrschende äußere Druck auf die Universitäten kann diese Entwicklung begünstigen – geringe Studierendenzahlen in naturwissenschaftlichen Fächern beispielsweise schaffen hochschuldidaktische Reformbedarfe, um längerfristig durch attraktive Studiengänge wieder einen Kapazitätsauslastungsgrad zu gewinnen, der das Überleben der betroffenen Fachbereiche sichert. Die gegenwärtige Krise wird als Chance bezeichnet, hochschuldidaktische Ideen, die keineswegs neu sein müssten, endlich umzusetzen. Es wird darauf hingewiesen, dass die erforderlichen Reformen vor dem Hintergrund der internationalen Wettbewerbssituation gegenwärtig mit zu geringer Geschwindigkeit betrieben werden. Erfahrungsgemäß besteht das wesentliche Hemmnis hinsichtlich einer curricularen Neugestaltung von Studiengängen darin, dass die beteiligten Hochschullehrer in der Regel kein Einverständnis darüber erzielen können, aus welchen konkreten Bestandteilen ein Curriculum zusammenge-

setzt werden soll. Die Definition dessen, was als Kernwissen wesentlicher Bestandteil eines Curriculums sein sollte, ist in der Praxis ausgesprochen schwierig, wenn nicht unmöglich. Curriculare Reformen erfordern vor diesem Hintergrund eine Kulturänderung in den Universitäten – es wird darauf hingewiesen, dass Hochschullehrer sich zukünftig über die Frage, welche Elemente eine Vorlesung enthalten soll, abstimmen müssen. Die Bereitschaft von Hochschullehrern, die Inhalte von Vorlesungen einer wechselseitigen Abstimmung oder Diskussion zu unterziehen, wird gegenwärtig als eher gering eingeschätzt.

Die Einführung von BA- und MA-Studiengängen wird in der Diskussion als ein erfolgversprechender Weg zur curricularen Neuausrichtung von Studiengängen angesehen. In der Diskussion wird verdeutlicht, dass mit dem BA-Studium in den Geisteswissenschaften an der Universität Greifswald ein fachlich weitgehend unspezifischer berufsqualifizierender Abschluss geschaffen werden soll. Neben einer Fokussierung gemäß der Prämisse „*weniges gut zu lernen*“ sollen Studierende im Rahmen des dreijährigen Studiums Schlüsselqualifikationen erwerben – Sprachfähigkeit und Schreibfähigkeit sind dabei wichtige Elemente, die im Rahmen von „general studies“ obligatorisch erworben werden müssen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die „general studies“ auch Qualifikationselemente enthalten, die allgemein als Bestandteile des Abiturs angesehen werden, den Erfahrungen der Praxis entsprechend allerdings tatsächlich bei Studienanfängern nicht vorausgesetzt werden können. Absolventen eines BA-Studiengangs sollen in der Berufswelt dort einsetzbar sein, wo „training-on-the-job“ ohnehin erforderlich ist.

Hinsichtlich der Frage des Übergangs aus dem BA-Studium in das MA-Studium stehen gegenwärtig politische Auseinandersetzungen an – offen ist noch, ob sich Aufnahmeprüfungen oder eine Mindestleistung im BA-Abschluss als Voraussetzung für den Übergang in das Masterstudium durchsetzen lassen. Eingangskontrollen hinsichtlich der Aufnahme eines MA-Studiums werden in der Diskussion als wünschenswert bezeichnet, anders lässt sich auch die hochschulpolitisch geforderte Übergangsquote von maximal 20 bis 25 Prozent nicht realisieren. Auf welche Weise diese Eingangskontrollen realisiert werden können, ist gegenwärtig noch offen, zumal die Orientierung an Noten aufgrund der zwischen Universitäten stark schwankenden Notenvergabep Praxis eher unbefriedigend erscheint. Die konkrete Ausgestaltung ange-

messener Auswahlverfahren steht noch aus. In der Diskussion wird darauf hingewiesen, dass die vorgesehene Schranke zwischen den BA- und MA-Studienabschnitt durchaus beabsichtigt einen Schritt in Richtung einer Elitenausbildung darstellt.

Das Beispiel „Internationale Betriebswirtschaft im Praxisverbund“ – ein Studiengang unter Einschluss einer kaufmännischen Berufsausbildung, der von unterschiedlichen Industrieunternehmen und der Fachhochschule Ludwigsburg betrieben wird, wird in der Diskussion als ein Modell zur Ergänzung herkömmlicher Studiengänge begrüßt. Die enge Kooperation zwischen Ausbildungsunternehmen und Fachhochschule wird als beispielhaft gewürdigt. Die Ausbildungsvergütung, die die Studierenden / Auszubildenden erhalten, wird als Lösung des Problems der Lebenshaltungsfinanzierung von Studierenden begrüßt. Als potentiell problematisch wird die starke Ausrichtung des Studiums auf ein spezielles Unternehmen bewertet, die auch durch die arbeitsvertragliche Bindungsklausel der Absolventen verdeutlicht wird.

Daniel Berger  
Universität Witten/Herdecke  
Alfred-Herrhausen-Str. 44  
58455 Witten  
Email: [berger@uni-wh.de](mailto:berger@uni-wh.de)

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 3

Technische und inhaltliche  
Medienkompetenz

Moderation:

Staatssekretär Thomas Härtel • Dr. Angelika Knubbertz

Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport



---

Detlev Schnoor

## Neue Medien und die Innovationsfähigkeit von Schulen

Besonders in Zeiten der Einführung neuer Medien wird eins deutlich: Medien sind nie neutral. Medien können Organisationsformen grundlegend ändern. Ebenso sind auch Organisationen gegenüber den Medien nie neutral. Organisationsformen üben einen erheblichen Einfluss darauf aus, ob und wie Medien in Kommunikations- und Informationsabläufe eingebunden werden. Bei den derzeitigen Initiativen zur Computerausstattung und Vernetzung von Schulen tritt dieses Wechselverhältnis deutlich zu Tage.

Schulen sind Organisationen mit besonderen Merkmalen, durch die sich die Medienintegration in Teilen als sehr problematisch gestaltet. Im Folgenden werden einige zentrale Problemfelder genannt und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Neue Medien zum Anlass für Schulentwicklungsprozesse werden können.

### **1. Was Schulen bei der Medienintegration lernen können: Sechs Thesen**

Einzelne Schulen unterscheiden sich in ihrer Qualität, in ihrer Schul- und Lernkultur, in den übergeordneten pädagogischen Zielen, in ihren Normen und Werten, in ihrem Klima, ihren Kooperations-, Kommunikations- und Beziehungsmustern und im Management stärker als Schulformen oder Schulsysteme. Internationale Vergleiche zur Schulqualität haben dieses zentrale Ergebnis hervorgebracht. Der Fokus der Schulentwicklung richtete sich damit mehr und mehr auf die Entwicklung von Einzelschulen. In den Blick kommen damit die Prozesse und die Gestaltbarkeit des inneren Wandels von Schulen.

Zentral ist dabei die Annahme, dass Schulen sich zu „lernenden Organisationen“ entwickeln können. Peter Senge hat lernende Organisationen wie folgt beschrieben: „Eine lernende Organisation ist eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten.“ Dahinter steckt ein Lernbegriff, der sich sowohl auf die Personen in Organisationen als auch auf die Organisation selbst bezieht. Das Verhältnis des Lernens von Personen oder Gruppen zu der Entwicklungsdynamik von Organisationen ist ein Schlüsselthema der lernenden Organisation.

Zu diesen Ebenen kommt, wenn man die Organisation Schule betrachtet, der eigentliche Kernbereich hinzu: der Unterricht. Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung sind die wesentlichen Dimensionen der Entwicklung von Einzelschulen. Erst wenn man die Integration neuer Medien in dem Spannungsfeld dieser drei Dimensionen betrachtet, werden Hemmnisse aber auch Möglichkeiten der Schulentwicklung durch neue Medien deutlicher sichtbar. Die folgenden sechs Thesen sollen helfen, dieses Spannungsverhältnis zu beschreiben und zu analysieren.

**Erste These: Lehrerfortbildung ist eine unverzichtbare, aber keine hinreichende Bedingung für die gelungene Medienintegration in Schulen**

Die Bertelsmann Stiftung hat 1997 in Kooperation mit dem Land NRW eine flächendeckende Fortbildungsinitiative „NRW Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“ gestartet. Das Konzept sah drei Angebotssäulen vor. Schulexterne Fortbildungen für IT-erfahrene Projektkoordinatoren wurden ergänzt durch schulinterne Veranstaltungen und durch online Informationen über den Landes-Bildungsserver. Durch ein Moderatorensystem von 170 Fortbildnern wurden in der ersten Stufe 1700 Schulen und in der zweiten Stufe weitere 400 Schulen einbezogen. Innerhalb von zwei Jahren wurden mehr als 40000 Lehrer und Lehrerinnen erreicht, wobei nach anfänglicher Zurückhaltung vor allem die Anfragen nach schulinternen Fortbildungen stark anstiegen.

Die begleitende Evaluation zeigt einen deutlichen Zuwachs an Internetgrundkenntnissen. Nach Einschätzung der Projektkoordinatoren liegt der Anteil der Lehrer, die über grundlegende Internetanwendungskenntnisse verfügen mittlerweile bei knapp 20%, wobei anwendungskompetente Lehrer am häufigsten in Berufskollegs und Gymnasien und am wenigsten in Hauptschulen zu finden sind. Die Einschätzung darüber, wie viele Lehrer das Internet regelmäßig im Fachunterricht einsetzen, fällt mit 7% deutlich niedriger aus. Dieses Ergebnis gilt übrigens für alle Schulformen.

Als besonders effektiv erwiesen sich schulinterne Veranstaltungen. Je höher deren Zahl umso höher der Prozentsatz der kompetenten und IT-anwendenden Lehrer. Schulinterne Fortbildungen werden etwa nur von einem Drittel der Schulen abgefragt und zwar interessanterweise von den Schulen die bereits über die größten Vorkenntnisse verfügen.

Der Bildungsserver wird noch recht selten genutzt und zwar in erster Linie zur Information über Fortbildungsangebote kaum jedoch als Kommunikations- und Diskussionsplattform.

Die Ergebnisse lassen zwei Schlussfolgerungen zu. Neue Kenntnisse über Informationstechnologien garantieren noch keine Umsetzung dieser Kenntnisse im Unterrichtsalltag. Mit Fortbildungen werden eher die Schulen und Lehrer erreicht, die bereits über Vorerfahrungen im Umgang mit neuen Medien verfügen, was auf Online-Informationen in besonderer Weise zutrifft.

In vielen Schulen haben sich bestenfalls kleinere Lehrergruppen gebildet, die sich aktiv um die Integration neuer Medien im Unterricht kümmern. In diesen Gruppen sind vor allem Informatiker, Mathematiker und Naturwissenschaftler vertreten. Vermutlich könnte man die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen deutlich erhöhen ohne an dem Status Quo etwas grundlegend zu verändern. Es gibt Schulen in denen mittlerweile fast das gesamte Kollegium an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hat ohne erkennbare Wirkungen der Medienintegration auf die Kultur der Schule und des Unterrichts. Fortbildungen können geradezu ein Alibifunktion der Nichtveränderung erfüllen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung zu sehen, dass best practice Beispiele von Medienprojekten einzelner Lehrer innerhalb der Schule kaum ansteckend wirken. Oftmals werden Unterrichtsbeispiele eher von Lehrern anderer Schulen aufgegriffen als von den Kollegen der eigenen Schule. Hier spielt mit Sicherheit auch eine Rolle, dass in nicht wenigen Kollegien ein Gleichheitsmissverständnis vorhanden ist. Es erzeugt ein Klima, in dem hervorgehobene Ideen und Leistungen von Lehrern nicht anerkannt, sondern eher mit einem gewissen Misstrauen begleitet werden.

Neue Einsichten und Kenntnisse von Personen verändern noch nicht die Organisation Schule. Fortbildungen werden dann erst wirksam, wenn Lehrer in ihrer Schule Arbeitsformen vorfinden, in denen sie sich und ihre Kompetenzen weiterentwickeln und Gelerntes anwenden können. Lernen auf Vorrat hat kaum Wirkungen. Das gilt besonders für den Umgang mit Neuen Technologien. Technische Anwendungskompetenz kann nur durch eigenes Ausprobieren erworben werden, wie pädagogisch-didaktische Kompetenzen nur durch die Unterrichtspraxis mit neuen Medien.



Schulen, die keine festen Formen der Teambesprechungen und der Kooperation etablieren konnten, haben große Schwierigkeiten, die für die Durchführung von Medienprojekten oder für die Entwicklung eines Medienkonzeptes notwendigen Abstimmungen zu realisieren, auch wenn der Großteil des Kollegiums hochgradig daran interessiert ist. Schulen müssen Kommunikations- und Arbeitsformen etablieren, neu erworbenes Wissen im Kollegium zu kommunizieren oder Fortbildungen nach einem ermittelten Bedarf gezielt auszusuchen.

Wie man beispielsweise die Sammlung von vorbildlichen Medienprojekten und Ideen für das gesamte Kollegium, für Schüler und Eltern fruchtbar machen kann, lässt sich am Beispiel eines Gymnasiums zeigen. Der Aufbruch zu einem neuen Schritt in das online System wurde gestartet mit einem Markt der Möglichkeiten. Schüler, Lehrer und die im Schulgebäude integrierte Volkshochschule stellten Ergebnisse ihrer Internetprojekte oder beispielsweise konzeptionelle Überlegungen zum Intranet den anderen Lehrern, Schülern und Eltern ihrer Schule während dieser eintägigen Veranstaltung im Foyer der Schule vor. Ideen wurden ausgetauscht und es wurden vor allem auch die bis dahin eher zurückhaltenden Lehrer zur Mitarbeit ermuntert. Diese Veranstaltung war eingebunden in ein längerfristiges Schulentwicklungsprojekt, moderiert unter anderem von externen Beratern und geplant und begleitet von einer schulinternen Planungsgruppe.

Hervorzuheben ist, dass diese Planungsgruppe von engagierten Lehrern im Auftrag der Schulkonferenz handelte. Die Schulkonferenz hatte sich mit deutlicher Mehrheit für ein Schulentwicklungsprogramm, in dem die neuen Medien eine zentrale Rolle spielen sollten, entschieden.

Die meisten über Jahre gewachsenen Lehrer-IT-Zirkel in Schulen haben diese institutionelle Anbindung, z. B. durch den Auftrag der Schulkonferenz, in der Regel nicht. Ihr außerordentliches Engagement, ihr Wissen und ihre Anstöße zu Verbesserungen bleiben deshalb oftmals über Jahre für die gesamte Schule folgenlos. Sie erhalten zum einen für ihre Arbeit nicht die nötige Rückendeckung durch die Schulleitung oder durch das Kollegium, zum anderen bleibt das was sie tun innerhalb der Schule häufig intransparent.

Schlüsselpersonen im Kollegium haben häufig auch den Hang dazu, ihren erworbenen Status und ihre Monopolstellung im Medienbereich auf Kosten besserer kollegiumsinterner Kooperation und Kommunikation abzusichern. Im

NRW Lehrerfortbildungsprojekt wurde beispielsweise deutlich, dass nicht selten gerade die „Schulen ans Netz“ - Projektkoordinatoren, deren Rolle es eigentlich sein sollte, schulintern Impulse für die Medienintegration weiterzugeben und Aktivitäten zu koordinieren, nach Meinung von Lehrenden Informationen wie z.B. Fortbildungsmaterialien oder begleitende IT-Zeitschriften zurückhielten.

In manchen weiterführenden Schulen werden als erster Einstieg in die Medienbildung Grundlagen der Informatik d.h. Textverarbeitung und Verwendung der Betriebssoftware bereits in allen 5. Jahrgangsstufen vermittelt. Dies ist häufig ein sicheres Indiz für kollegiumsinterne Abstimmungen. Schulen haben hier einen Vorteil, die bereits beispielsweise in Jahrgangsteams zusammenarbeiten oder die eine kontinuierliche Koordination der Fachgruppen betreiben. Das Etablieren einer sichtbaren Kooperations- und Kommunikationsstruktur und deren Bestätigung durch die Organisation gibt den Lehrern, auch denjenigen, die sich weniger für die Belange der Schule interessiert haben, wichtige Impulse in eine gemeinsame Richtung zu arbeiten.

Die Dimensionen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung sind für die Medienintegration in Schulen gleichwertige Voraussetzungen, wobei für das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe, der Erarbeitung umfassender Medienkonzepte, ein etwas stärkeres Gewicht bei der Organisationsentwicklung liegen dürfte.

**Zweite These: Die Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ist eine äußerst komplexe Aufgabe. Ihre Bewältigung verlangt eine Ausdifferenzierung der Schulorganisation.**

Zur Medienintegration bedarf es der professionellen Planung und Organisation auf verschiedenen Ebenen. Ein schulisches Medienkonzept umfasst die Entwicklung eines abgestimmten IT-Plans mit den Komponenten, Hardware, Software, Netzwerkverbindungen, Systembetreuung, technische Schulungsmaßnahmen, eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes, das die Struktur der Lernumgebungen wie stand-alone Lösungen, Netzwerkarbeitsräume oder die Einrichtung von Internetklassenzimmern als auch die Inhalte und Methoden des Lernens mit neuen Medien an den übergeordneten pädagogischen und fachlichen Leitvorstellungen der Schule ausrichtet, ferner eines internen Fortbildungskonzeptes, das für die notwendige Qualifizierung sorgt sowie

eines Finanzierungskonzeptes, mit dem auch neue Wege der Ressourcenbeschaffung – die Stichworte sind hier Sponsoring und Public-privat-Partnership – erschlossen werden.

Schulen kommen mit einem Minimum an funktionaler Binnendifferenzierung aus. Sie bestehen in der Regel aus dem Schulleiter, dem Stellvertretenden Schulleiter, einer Sekretärin, dem Hausmeister und 20 bis 120 einzelnen Lehrern, die notdürftig über Fachgruppen miteinander verknüpft sind. Zwischen der Schulleitung und dem Kollegium gibt es praktisch keine etablierte Zwischenebene ähnlich einer Stabsstelle, die die Leitung der Schule bei Gestaltungsaufgaben unterstützt.

Ein Grund hierfür liegt auch in der traditionellen Lehrerrolle. Lehrer sehen sich vor allem als Fachexperten, als Deutschlehrer, als Geografielehrer oder als Informatiklehrer. Sie haben traditionell weniger Interesse daran, die Schule als Gesamtorganisation in den Blick zu nehmen und sich Organisations- oder Planungswissen anzueignen. In Schulen, die erkannt haben, dass die Vermittlung von Medienkompetenz nicht mehr von dem Engagement einzelner Lehrer abhängig sein darf, sondern zur Aufgabe aller Fächer und Jahrgangsstufen werden muss, ist eine Ausdifferenzierung in zwei Richtungen erkennbar. Die Schulleitung wird auf der einen Seite häufig unterstützt durch einen IT-Planungsstab. Diesem Planungsstab gehören gewählte Vertreter des Kollegiums sowie Elternvertreter und häufig auch Schülervertreter an. Geleitet wird dieser Planungsstab von einem Koordinator, der verantwortlich ist für die Entwicklung im Medienbereich. Auf der anderen Seite werden Aufgaben und Entscheidungen innerhalb der Schule auf Lehrerteams übertragen. Da die komplexen technischen und pädagogischen Aufgaben nicht mehr von einzelnen Lehrern gelöst werden können, bilden sich gerade im Medienbereich immer häufiger solche Teamstrukturen heraus.

Die Delegation von Verantwortung endet in manchen Schulen nicht beim Kollegium, sondern sie wird weiter auch auf die Schüler übertragen. Beispielsweise haben in manchen Schulen Schüler auch außerhalb der Unterrichtszeit freien Internetzugang. Die Betreuung und die Aufsicht wird von älteren Schülern mit besonderen Computerkenntnissen übernommen. Oder die Administration der Computer und der Vernetzung wird von einem Team aus Lehrern und Schülern organisiert ebenso die digitale Archivierung der Schul-

bibliothek. In einigen Schulen wurde die Redaktion der Schulhomepage ausschließlich zur Aufgabe von Schülergruppen.

Ohne eine innere Ausdifferenzierung der Schulorganisation und eine interne Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten kann eine umfassende Integration neuer Medien als Gesamtprozess nicht gemanagt und umgesetzt werden.

**Dritte These: In der Informationsgesellschaft wird für Schulen die Gestaltung der Umweltbeziehungen zu einer zentralen Lerndimension.**

Die Selbständigkeit und die Grenzziehungen von Organisationen zur Aufrechterhaltung der eigenen Identität trifft auf Schulen nur bedingt zu. Die Frage, was eigentlich die Einheit der Veränderung ist, auf die sich Beratung, Fortbildung oder Unterstützung beziehen sollen, ist schwierig und hängt ab von der jeweiligen Perspektive und Aufgabenstellung. Das wird besonders bei der Einführung neuer Medien in Schulen deutlich. Will man Klassenräume vernetzen ist die Baubehörde zuständig, für die Technikausstattung und die online-Anbindung ist der Schulträger zuständig, die Verantwortlichkeiten für die Netzadministration liegen irgendwo zwischen der Kommune und dem Land, über Veränderungen von Stundenplänen und Curricula wacht die obere Schulaufsicht. Sie ist auch zuständig für die Genehmigung von Dienstreisen und die Durchführung landesweiter Fortbildungsmaßnahmen, während lokale Fortbildungen von der unteren Schulaufsicht koordiniert werden mit Ausnahme der Medienfortbildungen der Stadt- und Kreisbildstellen, die direkt den Ministerien unterstehen.

Es gibt keine Standardkonzepte der Technikausstattung und Vernetzung von Schulen wie auch allgemeingültige organisatorische und personelle Rezepte bei der Medienintegration wenig Sinn machen. Schulen selbst können am besten ihr Medienkonzept auf den Bedarf und auf ihre pädagogischen Leitbilder abstimmen. Das heißt aber auch, dass Schulen als organisatorische Einheiten gestärkt werden müssen. Statt der bestehenden Überregulierung, statt unklarer und komplizierter Entscheidungswege muss deshalb den Schulen mehr Entscheidungsfreiheit bei der Finanz- und Personalplanung sowie bei der pädagogischen Gestaltung der Lern- und Schulkultur gewährt werden. Die Fragen der Medienintegration sind nicht von den Fragen der Finanz-, Personal und Gestaltungsautonomie zu trennen. Einige Schulen nutzen ihren Handlungsspielraum bereits heute. Es gibt beispielsweise Schulen,

die die Stunden für den Fachunterricht geblockt haben, damit Schülergruppen genügend Zeit finden, begleitende Internetrecherchen durchzuführen.

Immer häufiger gehen Schulen strategische Allianzen mit anderen öffentlichen Institutionen oder Unternehmen ein. Dort wo Schulen über eine gute und durchdachte technische Ausstattung verfügen ist es häufig gelungen, Eltern, ehemalige Schüler, Unternehmen, lokale Kultur- und Bildungseinrichtungen in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Elternvertreter helfen bei der Planung und Realisierung der Schulvernetzung, ehemalige Schüler unterstützen die Intranetlösungen, Schulen und Volkshochschulen nutzen auch aus Kostenersparnis die gleichen Computerräume, Firmen sponsern Computer oder stellen gebrauchte PCs zur Verfügung, die vom Informatikkurs aufgearbeitet werden.

Zu beobachten ist, dass besonders die Schulen, die sich als Medienschulen profiliert haben, diese Außenkontakte systematischer suchen und pflegen und den Bereich der Kooperation mit außerschulischen Partnern in den letzten Jahren besonders gestärkt haben. Die Auseinandersetzung mit dem Schulumfeld, die „Öffnung von Schule“ ist dabei häufig Resultat einer längeren inneren Entwicklung.

**Vierte These: Schulen können sich zu Medienschulen nur dann entwickeln, wenn sie sich selbst beobachten und ihre Arbeit auswerten**

Organisationen brauchen ein Rückkopplungssystem, um sich selbst zu überprüfen und ihre Leistungsfähigkeit besser bemessen zu können. Beim Umgang mit neuen Medien stellt sich die Frage nach der Qualitätsbewertung und Sicherung auf der Unterrichtsebene und auf der Schulebene. Die Qualität der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zeichnet sich durch Interaktivität, Multimedialität und Vernetzung aus. Eingebunden in einen Unterricht, der mehr Eigenaktivität von Schülern erlaubt, haben neue Medien das Potential, neben der Aneignung von Fachwissen auch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz zu fördern. Um diese neuen Kompetenzen zu bewerten und damit im Vergleich zum Fach- und Faktenwissen aufzuwerten, reichen die vorhandenen Bewertungsmaßstäbe und Verfahren von Schülerleistungen z.B. durch Klassenarbeiten nicht mehr aus. Wir benötigen neue Bewertungskriterien und Methoden, die nicht nur Lernergebnisse sondern auch Lernprozesse und das Lernverhalten

mit in den Blick nehmen. Ähnlich verhält es sich mit der für die Informationsgesellschaft zentralen Forderung nach Medienkompetenz oder Medienbildung. Auch hier gibt es bisher kaum geeigneten Verfahren, um die Fähigkeiten von Schülern im Umgang mit neuen Medien zu bewerten und gesondert auszuweisen. Einen ersten Versuch hat hierzu die Bertelsmann-Stiftung gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest unternommen. Derzeit wird ein Portfolio „Medienkompetenz“ in einigen Pilotversuchen in Schulen getestet.

Schulen haben bei der Qualitätssicherung eine besondere Problematik zu bewältigen. Es ist ja nicht so als würden Schulen ihre Leistungen und Erfolge nicht auswerten. Schließlich werden Hunderte von Klassenarbeiten geschrieben. Das Interesse besteht jedoch fast ausschließlich auf der fachlichen Ebene. Die Leistungen der Schule als Gesamtorganisation kommt dabei nicht in den Blick. Qualitätsentwicklung kann jedoch nur betrieben werden, wenn letztendlich auch die Außensicht miteinbezogen wird.

Die Entwicklung von Instrumenten zur systematischen Beobachtung der Außenbeziehung ist gerade für den Medienbereich wichtig. Wir haben gemeinsam mit einigen Schulen Befragungen ihrer Lehrer, Schülern und Eltern zu ihren Erwartungen, Einstellungen gegenüber Medien und ihrer Mediennutzung durchgeführt. Über 90% der Eltern wünschten sich, dass in der Schule Medienkompetenz insbesondere der Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt wird. Es wurde auch deutlich, dass Eltern nur wenig über die Technik und Verwendungsmöglichkeiten des Internets informiert sind. Als Folge wurden von einer Elterngruppe gemeinsam mit der VHS Fortbildungsveranstaltungen für Eltern organisiert. Die kollegiumsinternen Befragungen zeigten, dass sich 88% der Lehrer aber auch 78% der Eltern den Kindern und Jugendlichen bei der Mediennutzung unterlegen fühlen. 40% der Lehrer waren nach eigenen Angaben nicht über die Mediengewohnheiten ihrer Schüler informiert. Nur 3% der Lehrer gaben an, Computer in der Schule jederzeit nutzen zu können. Für 68% der Lehrer ist die Nutzung der neuen Technologien nur mit großem Aufwand verbunden.

Bestandsaufnahmen der technischen Ausstattung, der pädagogischen und didaktischen Leitideen, der Kooperations- und Interaktionsmuster im Kollegium, des Fortbildungsstandes und der bestehenden Außenkontakte liefern die Grundlagen und Impulse zur Diagnose der Gesamtorganisation. Daten hel-



fen bei der Planung und Umsetzung eines Medienkonzepts, weil Defizite aber auch Stärken einer Schule genauer erkannt werden können.

### **Fünfte These: Die Integration neuer Medien braucht ein angemessenes Gleichgewicht von Bewahren und Verändern**

Wenn die Qualität neuer Medien zu mehr eigenständigen, projektorientierten Lernen, zur Kommunikation und Kooperation entfaltet werden soll, bedeutet das für Lehrer eine radikale Veränderung gewohnter Unterrichtsstile und ihrer Lehrerrolle. Eine zeitgleiche Umstellung des Unterrichts aller Lehrer einer Schule würde das System nicht verkraften und die Leistung der Schule würde rapide sinken. Veränderungen können nur in kleinen Schritten und zunächst in überschaubaren explorativen Feldern geschehen. Auch hierzu ein Beispiel.

Einige Schulen, die bereits alle Klassenräume vernetzt haben, erproben das Konzept der Computerecken zunächst nur in einer Jahrgangsstufe, um didaktische und methodische Erfahrungen zu sammeln. Diese Erfahrungen werden evaluiert, ausgewertet und mit anderen Lehrern diskutiert. Die systematische Peer-Evaluation schafft Sicherheit, Unterstützung und Feedback beim Verlassen von Routinen und vergrößert das Know-how der Schule im Umgang mit Neuerungen.

Individuen und Organisationen können nur durch Unterschiede lernen. In vielen Schulen existieren diese Unterschiede, sie werden jedoch kaum als Lernanlass wahrgenommen und kommuniziert. Es kommt deshalb nicht selten zu starren Polarisierungen oder Rollenzuschreibungen zwischen den Medienaktivisten und den Medienskeptikern.

Auch das Aufrechterhalten eines Status Quo muss als eine Leistung der Organisation betrachtet werden. Schulen sehen sich tagtäglich einer Vielzahl an widersprüchlichen Anforderungen gegenübergestellt, die einen Großteil ihrer Energien einfordern. Wenn es nicht gelingt, auch das Bewährte, die Routinen, das was bei der Arbeit der Schule oder der Arbeit einzelner Lehrergruppen gut läuft, zu identifizieren und positiv zu bewerten, wird es schwer sein, gerade die Medienskeptiker für Neuerungen zu gewinnen.



### **Sechste These: Die Integration Neuer Medien verändert die Schule als Ganzes und nicht nur Teilbereiche**

Die Vision, die Vermittlung von Medienkompetenz und den integrierten Technologieinsatz in allen Fächern und Jahrgangsstufen zu verwirklichen lässt sich nur über einen längeren Zeitraum und in mehreren Stufen verwirklichen. Zur Planung von schulischen Medienkonzepten erweisen sich die Phasen der Organisationsentwicklung von Schulen als hilfreich. In der Initiierungsphase geht es um die Einrichtung eines kompetenten Planungsteams, in der Diagnosephase geht es um die Bestandsaufnahme des pädagogischen, organisatorischen, personellen und technischen Entwicklungsstandes, in der sich anschließenden Phase der Zielklärung werden die medienpädagogischen, mediendidaktischen und medientechnischen Konzepte mit den übergreifenden Zielen der Schule (Schulprogramm) und den vorhandenen Ressourcen abgestimmt und in Planungskonzepte überführt. In der Implementierungsphase geht es um den Aufbau von Teamstrukturen und des Projektmanagements. Ziel der darauf folgenden Institutionalisierungsphase ist die Verankerung des Medienkonzeptes und der neuen Arbeitsformen in das Schulkonzept. Die abschließende Evaluation macht die Erfahrungen mit Erneuerungsprozessen auch für künftige Entwicklungsprojekte generalisierbar.

Die Ausgangslage und der Entwicklungsstand der einzelnen Schulen bei der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ist, wie weiter oben bereits beschrieben wurde, sehr unterschiedlich. Insofern gibt es kein Patentrezept dafür, in welchen Bereichen mit dem Entwicklungsprozess der Medienintegration begonnen werden sollte. In Beratungsprojekten mit Schulen konnten wir erfahren, dass die Integration neuer Medien und die Vermittlung von Medienkompetenz zum Anlass genommen wurde, bestehende Fortbildungskonzepte zu überprüfen, zum ersten Mal an der Gestaltung eines Schulprofils zu arbeiten oder das Schulmanagement zu thematisieren. Deutlich wurde auch, dass Veränderungen in Teilbereichen, wie z.B. die Freistellung von Lehrern für Fortbildungen oder die Blockung der Stundentafel für Medienprojekte immer auch andere Teile der Schulorganisation berühren.

Verändern kann sich ein System nur als Ganzes und nicht in einem Teil und nicht von einem Punkt aus. Das hat auch Konsequenzen für das Projektmanagement. Letztlich heißt das, alle relevanten Kräfte in den Prozess der Schulentwicklung durch neue Medien mit einzubeziehen.

## **2. Lernen in realen und virtuellen Netzwerken**

Lernende Organisationen zeichnen sich durch ihre Fähigkeit aus, systematisch und dauerhaft Organisations- oder Systemwissen zu generieren und zu verteilen, um ihre Überlebens- und Zukunftsfähigkeit in sich veränderten Umwelten zu sichern. Die Lernfähigkeit einer Organisation hängt jedoch auch von den Fähigkeiten ihrer einzelnen Mitglieder ab, von der systematischen und dauerhaften Generierung und Verteilung individueller Wissensressourcen. Während beim Konzept der Lernenden Organisation organisationales Lernen im Vordergrund steht, richtet sich der Blick bei den neueren Konzepten des Wissensmanagements auf das individuelle Lernen.

Das Konzept des Wissensmanagements könnte für die Schulenentwicklung mit neuen Medien aus einem zentralen Grund interessant werden. Die Organisationsberatung von Einzelschulen ist sehr aufwendig. In Koppelung mit dem Aufbau von medienunterstützten Lern- Fortbildungs- und Beratungsnetzwerken könnten mehr Schulen erreicht und deren Selbstaktivität unterstützt werden.

Diese Möglichkeit soll am Beispiel von Lernnetzwerken in Schulen und auf der kommunalen Ebene verdeutlicht werden.

### **Lernnetzwerke in Schulen**

Die Zeit der Homepageerstellung ist in einigen Schulen abgeschlossen. Schulen wenden sich derzeit häufig dem technischen Aufbau eines schuleigenen Intranets zu und der Frage, wie das Intranet pädagogisch-didaktisch im Unterricht genutzt werden soll. Schulen lassen sich dabei von der Idee leiten, mit Hilfe der Medien das Wissen ihrer Schule neu zu organisieren. Mit dem Intranet soll eine schulinterne Informations-, Kommunikations- und Interaktionsplattform geschaffen werden, um Wissen zu generieren, auszutauschen, zu bewerten und anzuwenden. Dazu ein Praxisbeispiel.

Die Lehrer und Schüler aus zwei siebten Klassen eines Gymnasiums erproben eine Art von Teamteaching oder Teamlernen per Intranet. Lehrer und Schüler haben ein gemeinsames Unterrichtsthema abgesprochen, das sie parallel in beiden Klassen erarbeiten wollen. Die Lehrer bereiten die Unterrichtseinheit gemeinsam vor, indem sie auf einem Bereich des Schulservers Materialien, Aufgabenbeschreibungen und Informationen für Schüler ablegen. Die Schüler

beider Klassen können auf diese Informationen zurückgreifen. Die Schüler stellen ihre Arbeitsergebnisse, Ideen und Lösungen über das Intranet den anderen Schülern vor und erhalten von ihnen Kommentierungen, Hinweise und Verbesserungsvorschläge. Grundlage des Projektes waren im übrigen die in der Projektdatenbank abgespeicherten Arbeitsergebnisse der Vorgängerklassen, die die Kinder auch deshalb so gerne nutzten, weil sie die Autoren gut kannten.

### **Schulübergreifende Lernnetzwerke**

Das Generieren und Verteilen von Wissen kann auf der schulübergreifenden Ebene fortgesetzt werden. In zwei Projekten haben wir Serverplattformen aufgebaut, um die lokale Lehrerfortbildung zu unterstützen. Unter Moderation eines Lehrerfortbildners wurden in der Anfangsphase fachspezifische Lehrerarbeitsgruppen aus 10 Schulen gebildet. Diese Gruppen treffen sich seit zwei Jahren regelmäßig, um sich gegenseitig Internetprojekte vorzustellen, Materialien und Ideen auszutauschen und sich bei der Umsetzung von Medienprojekten zu unterstützen. Die Materialien und Projektbeschreibungen wurden auf den lokalen Server abgelegt und damit für alle Schulen zugänglich gemacht. Insgesamt 120 Einzelprojekte wurden mittlerweile auf diesem Wege dokumentiert und über die Datenbank veröffentlicht.

Auch wenn das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, lassen sich dennoch einige Schlussfolgerungen für den Aufbau lokaler Netze ziehen. Der kommunale Bezug brachte zwei Vorteile. Erstens: Die Netzwerketeiligten konnten sich persönlich kennen lernen und sich regelmäßig zu Absprachen persönlich treffen. Dies schaffte das nötige Vertrauen, um eigene Unterrichtsideen und eigenes Wissen an Lehrer anderer Schulen weiterzugeben. Die Informationen auf dem Server konnten in persönlichen Gesprächen vertieft und kommentiert werden. Das digitale Netz wird ergänzt durch ein reales. Zweitens: Es ergaben sich für Projektinhalte gemeinsame Themen aus dem kommunalen Umfeld. Vier Schulen haben beispielsweise eine gemeinsame Datenbank eingerichtet, auf der Ergebnisse von Qualitätsprüfungen lokaler Gewässer gesammelt, ausgetauscht und ausgewertet werden. Ferner wurde deutlich, dass der Aufbau eines lokalen Netzwerkes die intensive Betreuung durch einen Moderator erfordert.

Die Entwicklung netzgestützter Lerngemeinschaften steht erst am Anfang. Auch hier stößt man ähnlich wie beim Organisationslernen auf Barrieren und Hindernisse. In und besonders zwischen Schulen fehlt die Kultur des

Informationsaustausches, das eigene Wissen abzugeben und fremdes Wissen zu nutzen. Häufig fehlt Lehrern auch nur die Zeit oder der Mut, Kenntnisse für andere aufzuzeichnen, auch nicht ganz Perfektes im Internet zu veröffentlichen und damit zur Diskussion zu stellen.

### **3. Ausblick**

Lerngemeinschaften könnten sich in Zukunft gänzlich von der bisherigen Organisationsform Schule lösen. In einer zum Beispiel kommunalen Netzwerkorganisation könnten Schülergruppen themenbezogen unterschiedliche Bildungsangebote auswählen und wahrnehmen. Die betreuenden Lehrer würden dabei quasi die Knotenpunkte des Netzes bilden und selbst Teil eines Lehrernetzwerks sein, dessen Knoten ein lokales Bildungszentrum mit wäre. Die lokalen Bildungszentren wären wieder verknüpft mit anderen Bildungszentren auch auf internationaler Ebene.

Diese freie Wahl zwischen mediengestützten Bildungsangeboten und Lernnetzwerken hätte Konsequenzen auch für die Steuerung des Bildungssystems insgesamt. Nach der Inputsteuerung über Ressourcen und Qualifikationen und den derzeitigen Konzepten der Steuerung über Qualität, wäre das eine Steuerung über die freie Wahl der Schüler und ihrer Eltern. Unter welchen Bedingungen dieser Markt auch ein Markt der erweiterten Bildungsmöglichkeiten für alle werden könnte, lässt sich an dieser Stelle noch nicht beantworten. Doch das Medium Internet inspiriert auch zu solchen Visionen und zu deren Diskussion.

Detlev Schnoor  
Bertelsmann-Stiftung  
Bereich Medien und Bildung  
Carl-Bertelsmann-Str. 256  
33335 Gütersloh  
Tel. (05241) 817250  
detlev.schnoor@bertelsmann.de

# ComputerFortbildungsNetzwerk – Grundschule – Berlin

## 1. Situation

Im Stadtstaat Berlin gibt es ca. 460 Grundschulen mit ca. 12 650 Grundschullehrkräften. Die Grundschule wurde lange Zeit im Vergleich zu anderen Schularten bei der Ausstattung mit Computern vernachlässigt. Dafür waren sowohl KMK-Vorgaben als auch pädagogische Grundpositionen der Grundschullehrerschaft die Ursache: Computer und junge Lerner schienen nicht miteinander vereinbar, kindgerechtes Lernen und Computer wurden als Widerspruch erlebt. Die Größenordnung der Berliner Grundschulen macht eine besondere Fortbildungsstruktur notwendig, die mit den traditionellen Fortbildungsmethoden nicht leistbar ist.

## 2. Lösungsansatz

Die berlinspezifische Lösung ist unter anderem die Entwicklung eines ComputerFortbildungsNetzwerkes. Aspekte des Netzwerkgedankens sind

1. Selbstorganisation
2. Selbsthilfe
3. Gegenseitige Unterstützung
4. Kooperation
5. voneinander lernen und miteinander lernen

## 3. Zeitleiste

|               |   |
|---------------|---|
| Frühjahr 1997 | Antrag für ein ComputerFortbildungsNetzwerk – Grundschule an Schulen ans Netz (SaN) |
| Frühjahr 1998 | Auswahl der Schulen und Multiplikatoren, Sponsorensuche für Hardwareausstattung     |
| Sommer 1998   | Antrag BLK (SEMIK-Projekt)  |
| Herbst 1999   | Start des BLK-Projekts  |

#### **4. Organisation/Vorgehensweise**

Die 23 Berliner Bezirke wurden im Frühjahr 1998 in sechs Groß-Regionen eingeteilt. In jeder Region wurde eine Fortbildungsschule ausgewählt. Eine Lehrkraft jeder Schule ist mit Multiplikatoren Aufgaben betraut und dient als Ansprechpartner/in für das Kollegium.

Die Bereitschaft zur Fortbildung wurde vorausgesetzt.

An jeder Fortbildungsschule sollten mindestens zwei Kollegen bereit sein, sich ebenfalls zu qualifizieren, um den Multiplikator unterstützen zu können. Alle Multiplikatoren der Fortbildungsschulen arbeiten in enger Kooperation, nehmen an Fortbildungen zur eigenen weiteren Qualifizierung teil, bilden sich aber auch untereinander fort. Sie präsentieren ihre Arbeitsergebnisse, diskutieren über diese und tauschen Erfahrungen aus.

Das ComputerFortbildungsNetzwerk ist in das BLK-Projekt „SEMIK“ (Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse) eingebettet. Es geht darum, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, umzusetzen, zu evaluieren und zu dokumentieren, das geeignet ist, nachhaltig neue Lernkulturen unter Einbeziehung Neuer Medien in den Grundschulen zu etablieren.

#### **5. Aufgaben der Multiplikatoren**

Die Multiplikatoren

1. ermitteln die Computerkenntnisse und Fortbildungswünsche in der eigenen Schule und bieten entsprechende Kurse an.
2. beraten und unterstützen die Kollegen zu Fragen des Computereinsatzes im Unterricht.
3. bieten Fortbildungskurse für die Schulen der jeweiligen Groß-Regionen an.
4. bieten Fortbildungskurse für die Kollegen angrenzender Regionen an.
5. gewinnen weitere Multiplikatoren, die sich qualifizieren und Multiplikatoren Aufgaben an anderen Schulen übernehmen: „Schneeballeffekt“.

#### **6. Wie weit sind wir?**

1. Alle Fortbildungsschulen sind (grund-)ausgestattet. Medienecken in den Klassenräumen entstehen.
2. Die Kollegen der Fortbildungsschulen haben die Anfängerfortbildung hinter sich.

3. Erste Kontakte der Multiplikatoren in die jeweilige Region haben stattgefunden. Einige Multiplikatoren haben ihre Fortbildungsangebote bereits für Kollegen ihrer Region angeboten und durchgeführt.
4. Qualifizierung der Multiplikatoren.
5. Weiterführende Fortbildungsangebote in den Kollegien der Fortbildungsschulen.
6. Entwicklung und Erprobung von Evaluationsinstrumenten mit wissenschaftlicher Begleitung im Rahmen des BLK-Projekts.

**7. Die beteiligten Schulen sind zur Zeit:**

1. Astrid-Lindgren-Grundschule (ADS) in Spandau,
2. Grundschule im Grünen in Hohenschönhausen,
3. Mark-Twain-Grundschule in Reinickendorf,
4. Michael-Ende-Grundschule in Neukölln,
5. Otto-Wels-Grundschule in Kreuzberg,
6. Schwielowsee-Grundschule in Schöneberg.
7. Die 5. Grundschule Mitte wurde als siebente Schule in das CFN-G einbezogen.

Die Hauptmann von Köpenick-Grundschule im Bezirk Köpenick und die Grundschule am Planetarium im Bezirk Prenzlauer Berg werden im Schuljahr 2000/2001 als assoziierte Grundschulen ebenfalls in das Fortbildungs-Netzwerk integriert werden.

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam  
Berliner Landesinstitut für Schule und Medien  
Alte Jakobstraße 12  
10969 Berlin  
Tel. (030) 90172115

---



Michael Vallendor

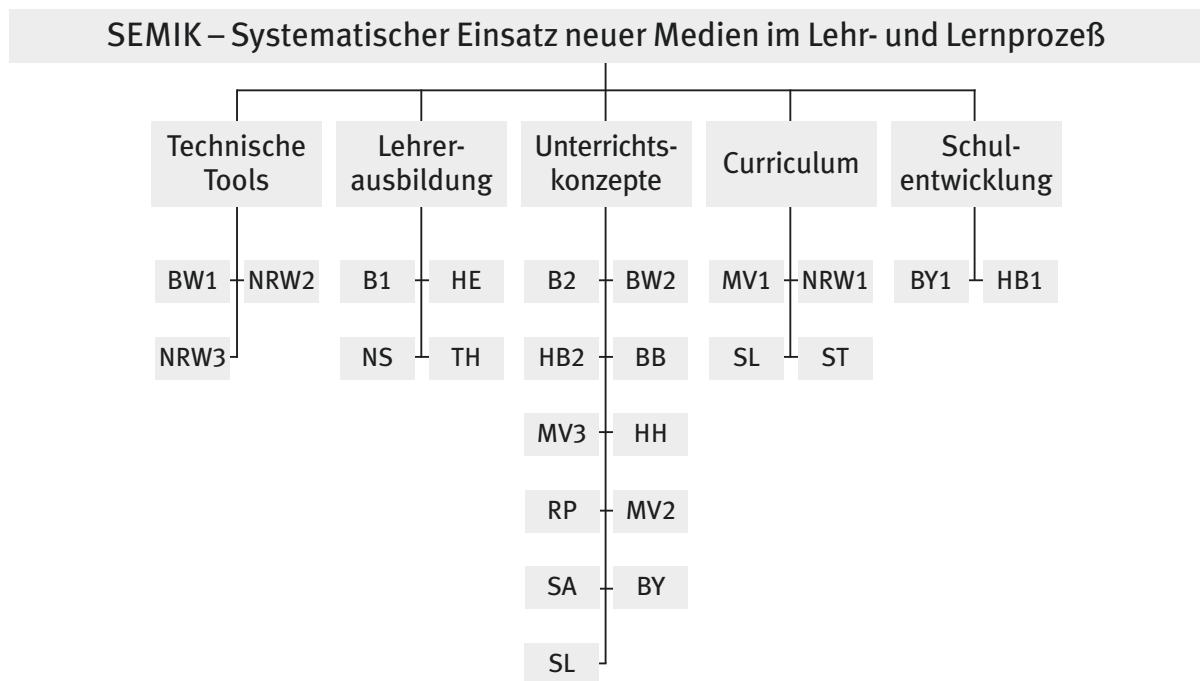
## SEMIK (Programmträger FWU München)

Bundesweites BLK-Förderprogramm für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit 24 Vorhaben (alle Bundesländer):

### Hamburger Notebook-Modellversuch

Systematischer Einsatz von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien für

- die Veränderung und Entwicklung von **Unterrichtskonzepten**
- die Unterstützung **neuer Lehr-Lernformen**
- das Arrangieren **neuer Lernsituationen**



Sekundarstufe I, allgemeinbildende Schulformen, 6 Klassen

### **Kurzbeschreibung**

Im Rahmen des Hamburger Notebook-Modellversuchs wurden an sechs Hamburger allgemeinbildenden Schulen in je einer Klasse alle Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer mit „persönlichen“ Notebooks ausgestattet. Die Notebooks werden von der siebten bis zehnten Klasse fester Bestandteil des Unterrichts sein.

Auf dieser Plattform sollen die Möglichkeiten der neuen Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien genutzt werden für

- die Veränderung und Weiterentwicklung der Unterrichtsformen,
- die Unterstützung neuer Lehr-Lernformen und
- das Arrangieren neuer Lernsituationen.

Es sollen Unterrichtskonzepte für die **Sekundarstufe I** entwickelt und erprobt werden, die

- im Fachunterricht und fächerverbindend
- das individuelle, konstruktive und gemeinsame Lernen zu fördern

### **Aufgabe:**

- Entwicklung von Unterrichtskonzepten,
  - Durchführung der Unterrichtsgänge nach den entwickelten Konzepten unter verschiedenen Bedingungen,
  - Evaluation der Ergebnisse der Unterrichtsprojektarbeit
- nicht:** Nutzung der Notebooks im konventionellen, lehrerzentrierten Unterricht

### **Notebook-Unterricht mit persönlichen Notebooks**

Die Notebooks geben den Lernenden die Möglichkeit, unabhängig von den technischen und räumlichen Gegebenheiten der Schule mit ihren Notebooks arbeiten und lernen zu können. Damit ist die unterrichtliche Nutzung der neuen Technologien nicht mehr an Computerräume oder Medienecken gebunden und steht allen Fächern jederzeit zur Verfügung. Entsprechend sind alle Fächer an der Konzeptentwicklung beteiligt und fächerübergreifende Projektarbeit wird ermöglicht. Damit wird das Notebook zum zentralen Universallernwerkzeug.

Fächer, die bisher praktisch ohne Computerunterstützung und Mediennutzung auskommen mussten, haben nun die Möglichkeit, Unterrichtskonzepte mit diesen Möglichkeiten zu entwickeln. Fächer, die bisher schon Computer und Medien nutzen konnten, können dies nun kontinuierlich und systematisch.

Da alle Fächer die Notebooks nutzen können, werden alle Fachinhalte auf dem Notebook abgebildet und sind jederzeit zugänglich. Dadurch eignet sich das Notebook besonders für den fächerverbindenden Unterricht. Auch für längerfristige Projektarbeiten sind Notebooks optimal nutzbar, denn durch den mitwachsenden Datenbestand kann jederzeit auf frühere Arbeitsphasen zurückgegriffen und diese bearbeitet und ergänzt werden.

### **individuelles Notebook = persönliches Lernwerkzeug**

Durch die schulische und außerschulische Nutzung wachsen Schule und Privates stärker zusammen. Die Schüler bringen ihre Schule mit nach Hause und ihr Zuhause mit in die Schule.

Das persönliche Notebook „wächst“ mit und „passt“ sich an den Lerner an: Verantwortung für eigene Daten(-bank), eigene Lernwege, eigene Lernprodukte, Verantwortung für eigenes Lernwerkzeug.

Mit dem persönlichen Notebook übernehmen die Schülerinnen und Schüler **mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen.**

Durch die schulische und private Nutzung ist ein unvergleichbarer Kompetenzzuwachs im Umgang mit den Möglichkeiten des Notebooks und der Nutzung der neuen Medien zu verzeichnen.

### **Neue Möglichkeiten verändern den Unterricht:**

Durch die medialen, Produktions-, Kommunikations-, Informationsmöglichkeiten der Notebooks wird eine Verschiebung der Lernorganisation von einer stärker lehrer- zu einer deutlich schülerzentrierten Form unterstützt:

Schülerzentrierte, handlungsorientierte, projektbezogene, fächerverbindende Unterrichtskonzepte stehen nun im Vordergrund. Allerdings verlangt diese Unterrichtsform eine neue Lehrerrolle und eine neue Schülerrolle:

#### **Lehrerrolle:**

inhaltliche und gestalterische Moderation, Strukturhilfe, Lernprozessinitiation und -begleitung Entwicklung geeigneter Unterrichtskonzepte, damit die Schüler

- ihren eigenen Zugang zur Problematik finden,
- eigene Lösungswege und Einsichten entwickeln und
- diese der Klasse in geeigneter Form vorstellen können.

Unterrichtsvorbereitung: Entwicklung von Problemfeldern

Lehrer sind auch Lernende

### **Schülerrolle:**

strukturieren die Problemstellung, verteilen die Aufgaben, bilden Lerngruppen entwickeln eigenen Zugang zur Problematik durch selbständige Materialsuche, Auswertung und -aufbereitung; entwickeln eigene Lösungswege und Einsichten und stellen diese der Klasse vor  
Schüler sind auch Lehrende.

### **Schwerpunkt der SEMIK-Arbeit:**

Standardwerkzeuge (Text, Präsentation) in allen Fächern; fachbebundene Werkzeuge; Gestaltungs-, Präsentations- und Medienproduktions- und Autorenwerkzeuge vor allem in fächerübergreifenden Projekten;  
Erstellung von Arbeitsjournal, Materialsammlung, Unterrichtsdokumentation, Messwertaufnahme/-Auswertung, Präsentation, Lernprodukte, selbst-erstellte multimediale Lernsoftware

### **erste Beobachtungen:**

- erst der projektartige Unterricht kann die neuen Möglichkeiten nutzen
- Schüler helfen sich gegenseitig und ergänzen ihre Kompetenzen
- sehr ruhige, kollegiale, kreative Arbeitssituation, sachbezogen, aufgabenorientiert und emotional entspannt
- fachliche Schüler-Diskussionen auch außerhalb des Unterrichts
- die Arbeit der Notebookklasse wirkt in die Schule
- KollegInnen organisieren sich und suchen gemeinsam Möglichkeiten
- Notebooks erzwingen offenbar Nachdenken über Schule und Unterricht
- Projektartiger, schülerzentrierter Unterricht + Notebooks „verderben“ die Schüler für den „normalen“ Unterricht
- schulische Rahmenbedingungen behindern die Möglichkeiten
- Notebooks erzwingen offenbar ein Nachdenken über Schule und Unterricht

### **Fragen:**

- welche Anteile an der Entwicklung sind konkret dem Notebook und den neuen Medien zuzuschreiben?
- wie schätzen die Schüler die schulische Entwicklung ein?
- Lernarrangement – Möglichkeitsraum – selbständiges Arbeiten?

### **Arbeitsorganisation**

Schulübergreifende Arbeitsgruppen: Technik / Organisation, Pädagogik / Didaktik; Fortbildungsworkshops; Selbstevaluation

### **Teilnehmende Schulen**

Gymnasium Grootmoor (in 99/00: 8. Klasse), Gymnasium Farmsen (7. Klasse),  
Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer (7. Klasse)

Gesamtschule Walddörfer (8. Klasse), Gesamtschule Harburg (8. Klasse)

H/R Ganztagschule Hegholt (7. Klasse)

Durchführung: LMZ Hamburg  
Projektleitung: Michael Vallendor  
Julius-Leber-Straße 30  
22765 Hamburg  
Tel. (0172) 457 45 92  
michael.vallendor@t-online.de

---

Mette Ringsted

## Technische und inhaltliche Medienkompetenz

Zwei Beispiele

### **Erstes Beispiel: Aus der Welt der Mediziner**

Eine Untersuchung, die im Jahre 2000 unter 229 Anästhesiologen in Dänemark stattfand, beschäftigte sich mit dem Verhältnis zwischen Alter, Geschlecht, IT-Kompetenz und Forschung. Dabei zeigte es sich, dass nicht die Vertreter der jungen Generation - weder Frauen noch Männer - die besten IT-Kenntnisse aufwiesen, sondern die älteren, männlichen Anästhesiologen. In der Analyse wurde daraus geschlossen, dass es sich bei dieser Gruppe zum ersten deshalb um Männer handelte, weil bei den älteren Anästhesiologen von vornherein nur wenige weibliche Exemplare auftreten, und zum zweiten, dass deren IT-Kompetenz nicht das Ergebnis einer gezielten Fortbildung war, sondern mit ihren Forschungsaufgaben zusammenhing. Sie hatten sich ganz einfach die notwendigen Medienkenntnisse nach und nach angeeignet, sobald sie diese für ihre Forschung benötigten. Die jüngeren Anästhesiologen hatten nicht denselben Drang zum Forschen in ihrer Freizeit und fühlten daher auch nicht denselben Bedarf an IT-Kenntnissen für ihre Arbeit wie die älteren. Die Aneignung von IT-Kenntnissen und Medienkompetenz hing also nah mit der Motivation zum Lernen derselben zusammen, eben weil diese Kenntnisse sofort zur Anwendung gelangten und man sie brauchte, um mit seiner Forschung weiterzukommen.

Eine andere, 1999 in Dänemark vorgenommene Analyse ergab ein Manko an 60.000 IT-Experten innerhalb der Industrie. Aber was ist eigentlich ein IT-Experte? Eine Rundfrage zum Interesse an Naturfächern in Dänemark zeigte, dass nicht einmal die sogenannten IT-Nerds unter den Jugendlichen Lust hatten, sich auf die harten technischen Ausbildungen einzulassen.

### **Das zweite Beispiel aus dem Ausbildungsbereich**

Zwei Untersuchungen aus dem Jahre 1999 zum Umgang dänischer Lehrer mit der Informationstechnologie und ihren Zugriffsmöglichkeiten ergaben fast dasselbe Resultat: Sehr viele Lehrer besitzen einen Computer im eigenen Heim, den sie selbst angeschafft haben. Nur wenige haben die Möglichkeit, Computer und IT-Räume in der Schule zu benutzen. Viele Lehrer verwiesen auf den Mangel an geeigneten Lehrmaterialien, die die Nutzung der Informationstechnologie im Unterricht ermöglichen könnten.

Eine weitere Erhebung im Jahre 1999 unter etwa 600 dänischen Unternehmen zu ihrer Nutzung des mediengestützten Unterrichts erwies, dass wenige diese Unterrichtsform verwendeten, dass aber relativ viele es das nächste Jahr tun wollten. Das Jahr zuvor hatte die Rundfrage dasselbe Resultat ergeben. Das heißt, man erwartet sich viel von dieser Unterrichtsform, aber die Erwartungen werden nicht in konkrete Handlungen umgesetzt.

### **IT- und Medienkompetenz**

Viele Erwartungen richten sich auf die Errungenschaften der Informationstechnologie, was sie uns bringen wird, und was wir darüber wissen sollten. Einsatzbereiche in Dänemark sind, wie in anderen Ländern auch, die Lehrerbildung, der Computerführerschein und ein pädagogischer IT-Führerschein. Aber Medienkompetenz ist an und für sich keine isolierte Kompetenz. Wie wir es bei den Anästhesiologen sahen, ist die Verwendung derselben, der Kontext, das Interessante an ihr.

Redet man von den Daten eines Informationssystems, von Information und Wissen, so deckt dies nicht immer ein und dasselbe. Soll man zum Beispiel als Jurist und Sachbearbeiter ein Informationssystem benutzen, muss man teils Informationen suchen und speichern, teils beurteilen können, ob die vom System vorgegebenen Lösungsvorschläge der konkreten Sachlage gerecht werden. Das heißt, man muss die Systeme sowohl rein technisch einzusetzen, sie aber auch fachgerecht zu nutzen wissen. Die Informationstechnologie ist also nicht nur ein Werkzeug wie Tafel und Kreide, oder etwa eine Schreibmaschine.

Gleichzeitig trägt die neue Informationstechnologie zur Wandlung der Grundlagen für Arbeitsverhältnisse, Unterrichtsplanung und Forschungsprozesse bei, also die Art und Verfügbarkeit des Zugriffs auf Informationen für den Bürger der Gesellschaft. Diese Wandlung kommt nicht von selbst, so zeigten es die Analysen zum mediengestützten Fernunterricht in dänischen Unternehmen. Sie sind das Ergebnis menschlicher Entscheidungen. Der Einsatz der Informationstechnologie wirft eine Reihe von Fragen zur Einrichtung und Gliederung unserer Gesellschaft auf - zu den gesetzlichen Grenzen, die wir gesetzt haben, zu Zeitstrukturen und Regeln und so weiter. Die Informationstechnologie und ihre Anwendung wird damit zur Büchse der Pandora, voll von offenen Fragen dazu, wie wir uns in Zukunft einrichten wollen.



## **Neue Kompetenzen**

1998-99 erstellte man eine Ermittlung über 12 Pionierunternehmen in Dänemark, die in der Öffentlichkeit für ihre innovative Haltung und ihre weitreichende Erfahrung mit Informationstechnologien bekannt waren. Anhand dieser Erfahrungen zeichnet sich ein Bild der Änderungen, die das tägliche Arbeitsleben im Zuge der weiteren Ausbreitung und Intensivierung des IT-Einsatzes wandeln werden.

## **Grundwissen zur Informationstechnologie**

IT-Kenntnisse werden als eine elementare Voraussetzung wie Lesen oder Rechnen betrachtet. Eine Analyse der Auffassung sämtlicher Pionierunternehmen zum Qualifikationsbedarf zeigte, dass eine grundlegende Kompetenz im Umgang mit den IT-Einrichtungen des Unternehmens gefordert wird, d.h. in dem Umfang, den die Arbeitsaufgaben des betreffenden Mitarbeiters erforderlich machen. Dies gilt für alle Mitarbeitergruppen, und hierzu kommt die Fähigkeit, IT zur internen oder externen Kommunikation zu nutzen. In der Ausbildung spricht man in diesem Zusammenhang von der vierten Kulturtechnik: 1. Lesen, 2. Schreiben, 3. Rechnen und jetzt also 4. der Umgang mit digitalen Medien.

## **Relationale IT-Kompetenz**

Relationale IT-Kompetenz ist eine Bezeichnung für die allgemeinen Fähigkeiten, die sich an den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien knüpfen, wie zum Beispiel logisches Denken, Sprachkenntnisse (Englisch, Muttersprache), abstrakte Denkweise und Symbolverständnis bei der Bedienung von IT-Ausrüstung in der Produktion. Mehrere Unternehmen wiesen auf das Vorteilhafte im Zusammentreffen von einer mittleren Bildungsebene mit IT-Kompetenz hin.

## **Vertiefte IT-Kompetenz**

In einer Reihe von Unternehmen wird außerdem von den Mitarbeitern erwartet, dass sie tieferreichende IT-Kenntnisse besitzen, zum Beispiel mit den für das Unternehmen einschlägigen IT-Systemen vertraut sind. Diese Kenntnisse liegen also nicht nur auf Benutzerebene, sondern der Mitarbeiter soll bis zu einem gewissen Grad auch so große Einsicht in die Systeme haben, dass er zweckmäßig reagieren kann, wenn Abweichungen bzw. Unregelmäßigkeiten

in den Systemfunktionen auftreten. Ein anderes Beispiel der vertieften Kompetenz ist die übergreifende Nutzung mehrerer IT-Teilsysteme, wodurch man selbst Funktionen oder Daten einbeziehen kann, die ursprünglich nicht in das System eingearbeitet waren.

### **Allgemeine Kompetenz**

Gute Fachkenntnisse werden in Zukunft nicht ausreichen, um sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Informationstechnologie am Arbeitsplatz setzt eine neue Arbeitsteilung voraus, bei welcher von der Arbeitskraft selbständiges Planen und Ausüben der Arbeit erwartet wird. Und wenn man den Inhalt der Arbeit in Richtung eines umfassenderen Arbeitsbereichs und erhöhter Mitarbeiterkompetenz hin verändert, entstehen neue Herausforderungen an die Fähigkeiten sowohl der Leitung als auch der Angestellten.

Ein Bericht des dänischen Arbeitsministeriums zum Einfluss der Informationsgesellschaft auf die Entwicklung von Arbeitsinhalt und -organisation im Jahre 1998 sowie ein Bericht des Unterrichtsministeriums über die „Nationale Kompetenzentwicklung“ 1997 kreisen den Bedarf an Kompetenz folgendermaßen ein:

#### **• Grundkompetenz**

Dieser Begriff bezeichnet die grundlegenden Fähigkeiten wie Lesen, Rechnen und Schreiben. Diese allgemeine Kompetenz wird in Zukunft auch grundlegende IT-Kenntnisse umfassen, hierunter Fähigkeit und Voraussetzungen für das Suchen, Sortieren und Auswählen von Informationen. Beherrschung von Fremdsprachen und internationale Orientierung gehören ebenfalls zur grundlegenden Kompetenz. Hierzu kommen Grundwissen zu Gesellschaft und Kultur - auch über fremde Kulturen.

Sowohl IT-Grundkenntnisse wie auch relationale IT-Kenntnisse sind als Komponenten der allgemeinen Kompetenz zu betrachten.

#### **• Fachkompetenz**

Grundlegendes Fachwissen, die Fähigkeit zu lernen und Theorie mit Praxis zu vereinen. Dieser Begriff beinhaltet theoretische und technische Kenntnisse und Fähigkeiten, die in direkter Verbindung mit der Ausführung von Arbeitsaufgaben stehen. Mit Fachwissen ist hier auch fachliches und wissenschaftliches Spezialwissen auf hoher Ebene gemeint.

Die vertiefte IT-Kompetenz fällt unter den Begriff der Fachkompetenz.

### • **Persönliche Kompetenz**

Der Einsatz von Informationstechnologien und deren Möglichkeiten wird höhere Forderungen an selbständigeres und entwicklungsorientierteres Arbeiten des Einzelnen stellen. Damit rücken persönliche Kompetenzen in den Vordergrund, wie zum Beispiel:

- Verantwortlichkeit und Verantwortungsbewusstsein, Entschlussfähigkeit. Im Zuge der wachsenden Freiheit in der Ausübung der Arbeit und des erweiterten Spielraums, eigene Beschlüsse zu fassen, steht der einzelne Mitarbeiter auch bald einer größeren Verantwortung gegenüber. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die behutsame Handhabung von Kundeninteressen und vertraulichen Informationen handeln, oder die Gefahr, durch unverantwortlichen Umgang mit dem System ernstliche Schäden zu verursachen.
- Anpassungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft, das Lernen neu erlernen zu wollen, kurz gesagt, innovative Kompetenz. Das hohe Entwicklungstempo setzt ständig voraus, dass man sich schnell auf andere Aufgaben und die Bearbeitung neuer Sachverhalte einstellen können muss. Dies gilt nicht zuletzt da, wo der Einsatz von IT in den Arbeitstag integriert werden soll, und wo man sich laufend neuentwickelten Systemen anpassen muss, um die Möglichkeiten der Informationstechnologie voll nutzen zu können.
- Qualitätsbewusstsein, weil die Produktion im Unternehmen dies erfordert (es werden Forderungen an Produktqualität, Materialnutzung usw. gestellt).

Dazu kommt noch eine weitere Form der Kompetenz, die man bisweilen als zur persönlichen Kompetenz gehörig auffasst, nämlich:

### **Soziale Kompetenz**

- Fähigkeit zur Kommunikation
- Zusammenarbeitsfähigkeit, Teamfähigkeit, integrieren können - teils weil in manchen Unternehmen - oder zwischen Unternehmen - in mehr oder weniger selbstständigen Arbeitsgruppen gearbeitet wird, teils weil oft viele verschiedene Kompetenzen zur Lösung einer Arbeitsaufgabe herangezogen werden, so dass man auch fachübergreifend zusammenarbeiten können muss. Dass auch IT im harmonischen Zusammenspiel zwischen Kollegen weit besser genutzt werden kann, ist einleuchtend.
- Selbständigkeit und Initiative - diese Eigenschaften werden immer wichtiger, wenn die Arbeitsprozesse im Unternehmen auf selbständiges Arbeiten eingerichtet werden. Dies gilt auch in hohem Maße beim Einsatz von IT, wo der Mitarbeiter oft allein an seinem PC sitzt. Die Firma kann nicht hinter jedem Mitarbeiter stehen

und ihm laufend in allen Einzelheiten erklären, wie der PC zu bedienen ist. Als IT-Benutzer muss man selbst die Energie und Antriebskraft zur fachgerechten Anwendung des Systems aufbringen und selbst untersuchen, wie man die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Lösung der gestellten Aufgaben nutzen kann.

## **Zum Abschluss**

### **IT-Kompetenz**

Zum Abschluss wäre zu bemerken, dass die verschiedenen Formen der Kompetenz nicht als isolierte Elemente betrachtet werden sollten, sondern als wesentliche Komponenten der Gesamtkompetenz der Person. Die Informations- und Kommunikationstechnologie hat völlig neue Themen zur organisatorischen Gliederung unserer Gesellschaft auf die Tagesordnung gesetzt. Sie bedeutet eine Wandlung im Bedarf an Kompetenz und in der Geschwindigkeit, mit der Kompetenz das ganze Leben hindurch laufend erneuert werden muss. Dabei sollte man sich folgende zwei Grundsätze vor Augen halten:

- Man kann sich nicht mehr ein für alle Male fertig ausbilden - auch nicht in der Informationstechnologie.
- IT-Kompetenz ist nur relevant im Zusammenhang mit den übrigen Kompetenzen wie Fachkompetenz, persönliche und soziale Kompetenz.

Nur ein starker fachlicher und persönlicher Drang ließ die Ärzte auf Grundlage rein elementarer IT-Kenntnisse ihre eigene IT-Kompetenz so weit verbessern, dass sie den forschungsmäßigen Anforderungen entsprachen, denen sie gerecht werden wollten. Sie besaßen die grundlegende Kompetenz, die eine Voraussetzung jeder Erneuerung ausmacht: Die Fähigkeit, das Lernen zu lernen. In Bezug auf die IT-Experten herrscht kein Zweifel, dass ein Land, das sich in dieser neuen Welt geltend machen und Einfluss verschaffen will, auch eine Treibkraft in Form von IT-Expertenwissen benötigt. Und hier ist vielleicht nicht nur vom herkömmlichen Ingenieur oder Dateningenieur die Rede. Schaut man sich die neuen Unternehmen an, so wurden hohe Wachstumsraten oft durch die Kombination von Informationstechnologie mit anderen Fachbereichen erzeugt. Dabei kann es sich um merkantile Fächer handeln, um kreative Fächer oder vielleicht Biotechnologie, oder aber ganz andere Fachbereiche, die in Verbindung mit dem IT-Einsatz die Entwicklung anspornen. Dazu ist Umdenken vonnöten, die Fähigkeit innovativ zu handeln und auch in der Forschung fachübergreifend zu arbeiten.

### **Es werden jetzt neue Organisationsstrukturen gebraucht**

Die Rahmenbedingungen für den Einzelnen, sich IT-Kompetenz anzueignen und IT in den Arbeitstag zu integrieren, liegen nicht beim einzelnen Mitarbeiter, sie werden gestellt von unserer Fähigkeit, Strukturen und Organisationen umzuarbeiten, sodass sie den neuen Herausforderungen entsprechen. Ich habe kurz den direkten und indirekten Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologien auf die Organisation am Arbeitsplatz berührt, und die sich daraus ergebende Herausforderungen an die Einzelperson. Wie wir jedoch aus meinem anfänglichen Beispiel mit den Lehrern und mit der IT-Nutzung zur Fortbildung bei den Unternehmen ersehen können - so sind wir noch nicht sehr weit gekommen.

Es dreht sich also nicht um die Verfügbarkeit von Computern, sondern um eine grundsätzlich neue Denkweise in Bezug auf das Lernen, das Aneignen von Kenntnissen, und wie die neue Informations- und Kommunikationstechnologie hier zur Unterstützung eingesetzt werden kann. Es genügt nicht, die Computer in die Schulbibliothek einzubringen, sondern eine Reihe von Verhältnissen muss neu erdacht und zurechtgelegt werden: Vom Zugriff auf geeignetes Material im Internet, digitales Quellenmaterial von Museen und Kultur- und Forschungsstätten, zur Einrichtung der Schulen usw. Die Einbettung der Technologie in den Unterricht eröffnet eine ganze Welt von Möglichkeiten in Bezug auf Methoden, Materialien, Entwicklung, die Definition neuer Rahmenbedingungen und Lernprozesse - im eigenen Heim, in der Schule, am Arbeitsplatz usw.

Nicht die einzelne Schule ist es, die diese Probleme bewältigen soll, sondern das ganze System um die Schule herum. Darum ist die Aufgabe so schwer zu lösen - und darum geht es sowohl schnell wie auch langsam damit. Aber das ist eine andere Geschichte.

Direktor Mette Ringsted  
Vereinigung der dänischen Arbeitgeber (DA)  
Vester Voldgade 113  
1790 Copenhagen V  
Tel. (0045) 33389000  
mer@da.dk

---

Edith Spielhagen

## Neue Medien - Chancen für benachteiligte Jugendliche. Pilotprojekt Oberhausen

Am Beispiel des Pilotprojektes zum Thema „Junge Arbeitslose - Neue Perspektiven in der Informationsgesellschaft“ soll gezeigt werden, wie sozial benachteiligte Jugendliche bei Einbeziehung des Potentials der Neuen Medien den Anschluss an die Informationsgesellschaft erreichen können. Hierbei wird deutlich, dass es neben der individuellen Förderung von sozialer Kompetenz und instrumenteller Medienkompetenz auch um die Verantwortung der Gesellschaft hinsichtlich der Gestaltung entsprechender Möglichkeiten des Zugangs zu den Informations- und Kommunikationstechnologien geht. Das Projekt wurde von der ecmc Europäisches Zentrum für Medienkompetenz GmbH in Zusammenarbeit mit der Stadt Oberhausen durchgeführt.

### Ausgangssituation

Immer wieder warnen Wissenschaftler vor den Gefahren der sozialen Spaltung in der Informationsgesellschaft. Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang mehr als ein Zauberwort. Wer heute mit den Neuen Medien umgehen kann, hat nicht nur im Beruf bessere Chancen, sondern sichert sich auch den Anschluss an privat und beruflich nutzbare Informationszugänge. Der Erwerb von Medienkompetenz als einer somit wichtigen Schlüsselqualifikation setzt aber den Zugang zu den Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien voraus: Man muss ihn sich leisten können, und man muss ihn erlernen können. Insofern schränkt gesellschaftliche Chancenungleichheit diesen Zugang wesentlich ein und führt zu Ausgrenzung. Eine davon in besonderem Maße betroffene gesellschaftliche Gruppe ist die der sozial benachteiligten Jugendlichen. Benachteiligung kann sich hier auf ganz unterschiedliche Ebenen beziehen: soziale Herkunft, niedrige Schulabschlüsse, gering ausgeprägte Lern- und Erwerbsmotivation oder auch ausländische Herkunft.

Das Ruhrgebiet ist eine von den Folgen des Strukturwandels besonders betroffene Region. Der Übergang eines von der Kohle- und Stahlproduktion geprägten Reviers in eine durch die Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmte Wirtschaftsstruktur bietet einerseits gerade jungen



Menschen vielfältige berufliche Möglichkeiten, bedeutet aber andererseits für jene mit schlechten Startchancen auch die Gefahr, dass sie von den modernen Kommunikationstechnologien abgekoppelt werden und der Zugang zum Arbeitsmarkt sich immer aussichtsloser gestaltet.

Für das ecmc war diese Analyse Ausgangspunkt für das Konzept eines Pilotprojektes, das sich wesentlich auf Fragen der Gestaltung der Informationsgesellschaft bezog und entsprechende Handlungsoptionen entwickelte. Hauptziel war, die Chancen, benachteiligte Jugendliche in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu vermitteln und gleichzeitig das Potential der Neuen Medien einzubeziehen, konkret zu verbessern. Als Projektpartnerin erwies sich die mitten im Ruhrgebiet gelegene Stadt Oberhausen als besonders geeignet. Hier leben viele arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche. Zwar entstehen neue Arbeitsplätze - auch im Bereich der Neuen Medien - allerdings gleicht der Zugewinn den Wegfall traditioneller Arbeitsplätze nach wie vor nicht aus.

### **Projektdurchführung**

In das unter dem Thema „Junge Arbeitslose - Neue Perspektiven in der Informationsgesellschaft“ initiierte und EU-geförderte Pilotprojekt gingen zahlreiche Erfahrungen ähnlich ausgerichteter Einrichtungen und Initiativen ein (wie z. B. von der Ruhrwerkstatt e.V. in Oberhausen; dem Zentrum für Ausbildung und Qualifizierung e.V., ebenfalls in Oberhausen; der Initiative für Jugendhilfe, Bildung und Arbeit e.V. in Lippstadt; dem Projekt ZORA an der VHS in Münster und kirchlichen Jugendzentren). Mit einem modularen Konzept, das neben der Medienqualifizierung der Jugendlichen auch eine auf die Zielgruppe ausgerichtete Öffentlichkeitsarbeit sowie die Durchführung von Workshops umfasste, sollte ein komplexes Vorgehen im Sinne der Zielstellung gewährleistet werden.

An dem knapp eineinhalb Jahre dauernden Projekt nahmen etwa 150 Jugendliche teil. Entsprechend ihren sozialen Benachteiligungen wurden sie in verschiedenen Gruppen - insgesamt 13 - zusammengefasst. Sie nahmen regelmäßig einmal wöchentlich an PC- und Internet-Kursen teil und wurden zusätzlich beraten bei Bewerbungen auf eine Ausbildungsstelle sowie der Suche nach Praktikumsplätzen. Dafür wurden Akquisitionen bei kleinen und mittelständischen Unternehmen durchgeführt sowie kooperative Strukturen mit verschiedenen lokalen Institutionen hergestellt. Eine aktive Öffentlichkeitsarbeit machte auf das Projekt sowie die Zusatzqualifikationen der Jugendlichen aufmerksam.



**Fazit**

Am Ende des Pilotprojektes konnten eine Reihe wichtiger Ergebnisse bzw. Erfolgsfaktoren konstatiert werden:

- Neue Medien sind geeignete Instrumente nicht nur zur Förderung der Medienkompetenz, sondern auch sozialer Handlungskompetenzen benachteiligter Jugendlicher ;
- materielle und personelle Förderung durch EU-Strukturmittel;
- die Planungsgruppe als Instrument der Koordination und Kommunikation aller am Projekt beteiligten Partner;
- geeigneter, gut zugänglicher Standort zur Durchführung von PC- und Internet-Kursen;
- fachlich hochwertige sozialpädagogische Betreuung und Begleitung der Kursteilnehmer;
- regelmäßige Durchführung der PC- und Internetkurse;
- Nutzung des Anwenderprogramms MS-Word nach festgelegter Aufgabenstruktur;
- weitestgehend freiwillige und nach Möglichkeit kostenlose Teilnahme;
- Berücksichtigung individueller Interessenlagen bei den zu vermittelnden Inhalten;
- Steigerung der Motivation durch Beachtung des persönlichen Nutzens für die Teilnehmer (Zertifizierung der Teilnahme, Anfertigen von Bewerbungsunterlagen, Drucken von Visitenkarten, Infos aus Internet, Möglichkeit zum chatten usw.);
- PC-Ausstattung, bei der nicht mehr als zwei Jugendliche an einem PC arbeiten;
- Einplanen eines großen zeitlichen Aufwandes zur Vermittlung benachteiligter Jugendlicher in eine Ausbildungsstelle durch intensive persönliche Vorkontakte mit den in Frage kommenden Unternehmen;
- kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit, um lokale Unternehmen über das Projekt zu informieren und deren Akzeptanz hinsichtlich des Einsatzes Neuer Medien in der eigenen Firma zu verbessern.

Dr. Edith Spielhagen · Projektleiterin

ecmc Europäisches Zentrum für Medienkompetenz GmbH

Bergstr. 8 · 45770 Marl

Tel. (02365) 9404-41 · spielhagen@ecmc.de

## Neue Medien in der Lehrerbildung? – Studentische Existenzgründung als Chance!

### 1. Einleitung:

TeachCom Edutainment gGmbH ist ein junges Start up-Unternehmen und im Bereich der Schulung der Neuen Medien tätig. Hervorzuheben ist, dass es sich um ein von Lehramtsstudierenden gegründetes Unternehmen handelt.

Mit der gemeinnützigen Unternehmensgründung werden bildungspolitische Zielvorstellungen verfolgt und umgesetzt. Da die Philosophie des Unternehmens didaktischer Natur ist, kann TeachCom Edutainment gGmbH auf ein interessantes Kooperationsnetzwerk zurückgreifen.

### 2. Wie kam es zur Gründung?

TeachCom Edutainment ist aus der von der Siemens AG im Sommer 1997 zur 150 Jahr-Feier des Unternehmens veranstalteten *WerkStadt: Zukunft Berlin 2020*® entstanden. Im Rahmen dessen ist TeachCom Edutainment als ein Leitprojekt im Fachkreis *Stadt des Wissens* der Berliner Senatsinitiative *Projekt Zukunft - Der Berliner Weg in die Informationsgesellschaft* mit seinen Aktivitäten eingebunden. Mit der Unterstützung der Berliner Leitung der Siemens AG verfolgt TeachCom Edutainment als gemeinnütziges Bildungsunternehmen Strategien zur Aus- und Weiterbildung im Multimediabereich.

Ziel der *WerkStadt: Zukunft Berlin 2020*® war es, zukunftsweisende Ideen und Konzepte aus studentischer Sicht für Berlin und Brandenburg zu entwickeln. Erfolgsversprechende innovative Konzepte wurden und werden unter großem Einsatz und Engagement von der Siemens AG unterstützt.

Als Lehramtsstudierende haben die Gründer von TeachCom Edutainment an der interdisziplinären *WerkStadt: Zukunft Berlin 2020*® teilgenommen. In der Gruppe Bildung und Wissenschaft wurde die Lehramtsausbildung, die Lehrerfortbildung, der Medieneinsatz an öffentlichen Schulen und die außerschulische Nutzung für die freie Jugendarbeit von vorhandenen Schulressourcen kritisch diskutiert. Leitgedanken waren die Stärkung der Verbindung von Theorie

und Praxis in allen Belangen die Schule betreffen. Die zu kurzen und teilweise halbherzigen Unterrichtspraktika in der ersten Phase der Lehramtsausbildung und wenig praxisbezogene Fachdidaktiken an den Universitäten standen genauso im Focus wie die Entwicklung von Konzepten zum Medieneinsatz im Fachunterricht.

Die Gründung wurde marktorientiert und unabhängig von öffentlichen Mitteln betrieben, wobei der Zugang sozial schwacher Bevölkerungskreise zu den Neuen Medien im Hinblick auf ihre Funktion als Kulturtechnik immer ein bildungspolitisch wichtiges Ziel blieb.

Mit dem durch Lehramtsstudierende gegründeten Unternehmen sollen die analysierten bildungspolitischen Kritiken praxisorientiert und selbstbestimmt angegangen werden ohne dabei bildungspolitische Diskussionen zu ignorieren, oder sich auf diese zu beschränken. Nicht auf Reformen warten, sondern durch konstruktive, von Bürokraten unabhängige, marktorientierte Praxis Reformen erzeugen, war und ist Leitgedanke von TeachCom Edutainment.

Angesichts der Diskussion um budgetierte Schulen müssen gerade angehende Lehrer auf ihre Funktion als Bildungsmanager einer Schule vorbereitet werden. Lehrer, die in der Angestelltenmentalität verharren, werden in der zukünftigen Schule nicht bestehen können oder großen Schaden anrichten. Der Kontakt der Lehramtskandidaten mit TeachCom Edutainment soll die normale Sozialisation – Schule, Universität, Schule – unterbrechen und zu einer entsprechenden Ausprägung des Dienstleistungsgedanken beitragen. Die direkte Übernahme von Verantwortung für die wirtschaftlichen Zusammenhänge des Bildungsunternehmens durchbricht die gängige Sozialisation und trägt dazu bei, die angehenden Lehrer in die Lage zu versetzen, die zukünftige Schule zu managen und ihren Schülern den Wert einer Existenzgründung zu vermitteln.

Der erste Realisierungsversuch des Konzeptes war die Planung eines in den Räumlichkeiten einer Berliner Grundschule integrierten IT-Schulungsunternehmens. Für den regulären Unterricht sollten ein Hardwarepool, Software inklusive Administration und Schulung der jeweiligen Schule unentgeltlich, versicherungsfrei und bargeldlos von TeachCom Edutainment bereitgestellt werden. Als Gegenleistung durch den Schulträger sollten die Räumlichkeiten für den außerschulischen kommerziellen Bereich mietfrei von TeachCom

Edutainment genutzt werden können. Dieser Versuch scheiterte entgegen der offiziellen Schulpolitik 1997 an verwaltungsbürokratischen Widerständen.

Die unternehmerische Konsequenz aus der Tatsache, dass auf der einen Seite Eltern, Schüler, Lehrer und Schulleitung die Initiative begrüßten, d.h. die reale Nachfrage auf unsere Dienstleistung inklusive einer sozial gestuften Teilnehmerfinanzierung in der Größenordnung von VHS-Preisen vorhanden war, und auf der anderen Seite die Schulverwaltung zu keiner Kooperation zu bewegen war, zog TeachCom Edutainment mit der Schaffung eines mobilen PC-Pools.

Verhandlungspartner wurden jetzt die Elternvertretungen der jeweiligen Schulen und Klassen, die unserem Engagement sehr offen gegenüber stehen. Die ursprünglichen Synergien sind zum Nachteil der Schulen mit dem neuen Konzept nur teilweise nutzbar, da die schuleigene Hardware durch politische Widerstände meist nicht genutzt werden kann.

1997 hat TeachCom Edutainment mit seiner Geschäftsidee an einem deutschlandweiten Gründerwettbewerb teilgenommen und in den wettbewerbsbegleitenden Seminaren wesentliches betriebswirtschaftliches Know-how erworben. 1998 erhielt TeachCom Edutainment im Rahmen der Teilnahme am Berliner Businessplan Wettbewerb eine Sonderförderung zur Realisierung des Geschäftskonzepts. 1999 konnte mit Zustimmung der IHK Berlin und der zuständigen Finanzbehörde die gemeinnützige GmbH gegründet werden.

### **3. Welche Ziele verfolgt TeachCom Edutainment?**

Mit der Gründung von TeachCom Edutainment wird eine außeruniversitäre Verbesserung des Lehramtsstudiums verfolgt. Die Studierenden, die bei TeachCom Edutainment als Honorarprofessoren oder als studentische Beschäftigte studienbegleitend tätig sind, sind in den Bereichen aktiv, die in einen direkten Sinnzusammenhang mit ihren Studienfächern stehen. So werden zum Beispiel BWL-Studierende für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge eingesetzt, Lehramtsstudierende für Unterrichtskonzepte und Unterrichtseinsätze und Marketing Studierende für den IT-Eventbereich. Generell gilt, dass je nach Auftragslage und Erfordernissen auf das gesamte studentische Know-how der Universitäten zurückgegriffen wird.

Die Studierenden erhalten damit nicht nur eine sinnvolle Studienfinanzierung, sondern erwerben in Absprache mit den einzelnen Hochschullehrern studienwirksame Seminarscheine, Studienarbeiten, wissenschaftliche Hausarbeiten, studienrelevante Praktika oder sogar Diplom- und Magisterarbeiten. Dies erklärt, warum die eingesetzten studentischen Beschäftigten mit großer Eigenverantwortung Projekte und Geschäftsfelder leiten.

Die Entwicklung und Erprobung neuer handlungsorientierter Lehr- und Lernkonzepte unter Einsatz der neuen Medien ist eine der wichtigen Aufgaben von TeachCom Edutainment. Hierbei ergänzen sich die Vermittlung und das Erlernen von Sozialkompetenz, Schlüsselqualifikationen und Fachwissen. Diese Entwicklungsarbeit geschieht stets im Team gemäß der Vision einer Schule, in der das Kollegium gemeinsam an der Schulentwicklung und des Schulprofils arbeitet. Die beteiligten Lehramtsstudierenden kommen aus den verschiedensten Fachrichtungen, so dass fachübergreifende Unterrichtskonzepte erstellt werden. Gegenseitiges Hospitieren, gemeinsame Teamsitzungen, stete Evaluation der Kurse und fachdidaktische Vortragsreihen machen ein um einen Kundenauftrag gebildetes Lehramtsteam zu einem innovativen, unkonventionellen und lebendigen Lehramtsseminar. Besonders Aufträge von Industriekunden ermöglichen unseren Lehramtsstudierenden Praxiseinblicke, die für die spätere Unterrichtsgestaltung an öffentlichen Schulen besonders wichtig sind.

Schon mit dem ersten Realisierungsversuch hatte TeachCom Edutainment Anstrengungen unternommen, um die in der Schule vorhandenen materielle Ressourcen für den Nachmittagsbereich, der außerschulischen freien Jugendarbeit, zu nutzen. Trotz entsprechender Landespolitik können die meisten Schulträger einer solchen sinnvollen Kooperation nicht zustimmen. Beziehungsgeflechte, Machtgefüge und Subventionsgedanken bestimmen die tatsächlichen Entscheidungen und spielen sich hinter scheinbaren Sachdiskussionen ab. Offener Wettstreit und Leistungswettbewerb sowie Finanzierungsmodelle jenseits öffentlicher Subventionen sind nicht Gegenstand gängiger kommunaler Bildungspolitik in Berlin und lassen landespolitische Initiativen zur Öffnung der Schulen im Sande verlaufen. So ist keine Breitenwirkung durch den Erlass des Landesschulamts zur Öffnung der Schulen für Kooperation mit der Wirtschaft zu registrieren.

Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ist durch den Einsatz der ausgearbeiteten Unterrichtskonzepte gegeben. Durch die stete Evaluierung des Lehrbetriebs zeigt sich unmittelbar, welche theoretischen Überlegungen sich in der Praxis bewährt haben.

In der Kooperation mit der Lehreraus- und Weiterbildung versteht sich TeachCom Edutainment als Unterrichtslabor. Hier müssen sich theoretische Überlegungen bewähren. Die Tätigkeit von TeachCom Edutainment bei der Mitarbeiterfortbildung in der Industrie führt zu Kenntnissen bezüglich der Anforderungen an zukünftige Auszubildende, die direkt in die Unterrichtsplanungen einfließen können. Hieraus ergibt sich ein enormer Fundus von relevanten Praxisbeispielen und Projektkooperationen für die Unterrichtsgestaltungen von Schülerkursen.

#### **4. Unsere Kooperationspartner:**

Neben der Siemens Berufsschule und der Siemens Technik Akademie kooperiert TeachCom Edutainment mit den Partnerschulen der Siemens AG im gesamten Bundesgebiet. In Museen und Bibliotheken ist TeachCom Edutainment mit seinen mobilen PC-Pool tätig und führt vor Ort Projektkurse durch, die in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der jeweiligen Institution erarbeitet werden und so die projektorientierte Vermittlung von Fachwissen unter Anwendung der Neuen Medien darstellen. Die für IT-Angebote in der Jugendarbeit ungewöhnliche Umgebung wirkt dabei überaus positiv und hat zu Nachfragen nach entsprechenden Lehrerfortbildungen geführt.

Ein besondere Herausforderung im Bereich Motivation stellt die Kooperation mit Jugendfreizeiteinrichtungen dar. Die offenen Strukturen fördern insbesondere fachübergreifende Konzepte. Hier sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt, aber nur attraktive Angebote werden von den Jugendlichen angenommen. Erfolgreiche Projekte lassen erkennen, wie eine Schule außerhalb der 45-Minuten-Taktung motivationsbetont und anwendungsrelevant funktionieren könnte.

Um unsere Mitarbeiter zu werben, ist ein enger Kontakt zu den Universitäten notwendig. Beschränkte er sich in den ersten Jahren unsere Aktivität auf rein studentische Kontakte, so gibt es immer häufiger direkte Kooperationen zwischen Professoren und TeachCom Edutainment. Damit werden auch formale



Anerkennungen für die Leistungen unserer Studierenden möglich. Diese Kooperationen intensivieren den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Austausch. Dieser Austausch bietet die Möglichkeit, auf den Inhalt und die Gestaltung des Lehramtsstudiums an den Universitäten Einfluss zu gewinnen, der sich in vielen Semestern hochschulpolitischen Engagements nicht eröffnet hat. Überzeugende Praxisprojekte erweisen sich gerade hier als besonders wirksam, um Veränderungen einzuleiten.

### **5. Geschäftsfelder von TeachCom Edutainment gGmbH**

Durch den Einsatz des mobilen Hardware Pools hat sich ein neues Geschäftsfeld für TeachCom Edutainment entwickelt, der IT-Bildungsevent-Bereich. Immer mehr Unternehmen, insbesondere aus der IT-Branche, sind sich der Bedeutung der Bildung für die Arbeitsmarktentwicklung bewusst. TeachCom Edutainment konzipiert für Firmenkunden Events, die nicht nur deren Produkte in den öffentlichen Raum kommunizieren, sondern gleichzeitig deren bildungspolitisches Engagement.

Immer häufiger wird TeachCom Edutainment gebeten, für den IT-Ausbildungsbereich Talente unter den Schülern für Unternehmen zu finden. Die in den außerschulischen Projektkursen gemachten Erfahrungen und Kontakte erweisen sich hierfür als besonders nützlich. Da das Leistungsvermögen der zukünftigen Auszubildenden bekannt ist, kann TeachCom Edutainment insbesondere für KMUs ein interessantes Angebot zum IT-Recruiting machen.

TeachCom Edutainment ist bundesweit im Bereich der Lehrerfortbildung und Schulprojekte tätig. Bei der Kooperation mit Schulen ist ein wesentlicher Schwerpunkt von TeachCom Edutainment neben Beiträgen zur Unterrichtsentwicklung für eine breite Anwendung der Neuen Medien im Fachunterricht die besondere Förderung von begabten Schülern und Schülerinnen. Hierzu werden in Zuge der Mobilität von TeachCom Edutainment außerschulische IT-Projektkurse in den jeweiligen Kooperationsschulen in Abstimmung mit den jeweiligen Elternsprechern oder Fördervereinen der Schule angeboten. Je nach Altersstufe, Schultyp und Interesse werden hier individuelle Lösungen, die von unseren Lehramtsstudierenden entwickelt und durchgeführt werden, angeboten.



Ein besonderes Angebot sind sowohl für Jugendliche als auch im Rahmen der Lehrerfortbildung die auf Museen, Bibliotheken und andere Volksbildungseinrichtungen abgestimmten Projektkurse, die direkt unter Einbeziehung der jeweiligen Angebote vor Ort durchgeführt werden.

Eine starke Fraktion von angehenden Berufsschullehrern entwickelt Trainingseinheiten für E-Commerce Anwendungen. Mit europäischen Partnern konnten zu diesem Themenkreis mehrere EU-Projektanträge zur Entwicklung von Curricula für die Aus- und Weiterbildung gestellt werden. Die E-Commerce-Workshops für KMUs werden mit den Technologieförderinstituten verschiedener Bundesländer abgestimmt und durchgeführt. Die besondere Motivation der angehenden Berufsschullehrer liegt im Aufgreifen dieser neuen zukunfts wichtigen Thematik durch TeachCom Edutainment, da die universitäre Ausbildung in den jeweiligen Studiengängen noch keine entsprechenden Vorlesungs- bzw. Seminarangebote macht.

#### **6. Kursphilosophie der TeachCom Edutainment gGmbH:**

Alle Kursangebote von TeachCom Edutainment verfolgen alters- und zielgruppengerecht eine bestimmte Kursphilosophie. Stetes Anliegen ist es, in den themenzentrierten Projektkursen handlungsorientiert Fachkompetenz zu vermitteln. Gleichzeitig werden die Kurse so ausgerichtet, dass beim Erwerb der Fachkompetenzen Unterrichtssituationen geschaffen werden, die den Erwerb von Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zur Folge haben. Hierfür müssen die Teilnehmer arbeitsteilig in koordinierten Untergruppen tätig werden. Der qualitätsbewusste und termingerechte Austausch von Zwischenergebnissen schult die Teilnehmer zusätzlich und bereitet auf reale Arbeitssituationen in der Berufswelt vor.

Das Projektthema impliziert nicht, dass die Teilnehmer nur entlang einer Fachrichtung damit konfrontiert werden. Die verschieden ausgebildeten Interessen und Neigungen der Schüler und Schülerinnen werden im Konzept der interessensmotivierten Kursgestaltung fachübergreifend abgebildet. Die Verknüpfung von geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen mit naturwissenschaftlich-mathematischen Ansätzen hat dabei besonderes Gewicht.

Die Neuen Medien werden dabei als Arbeitsmittel verstanden und zielgerichtet zum Recherchieren, Kommunizieren, Präsentieren und Dokumentieren ein-

gesetzt. Beim Einsatz des Internets steht der Vernetzungsgedanke im Vordergrund. Multimediale Kursgestaltung bezieht sich bei TeachCom Edutainment aber nicht ausschließlich auf die Neuen Medien, sondern heißt bewusste Verbindung aller vorhandenen Medien.

## **7. Wie geht's weiter?**

Aktuell arbeitet TeachCom Edutainment in Auswertung des ersten Kongresses des Forum Bildung an einem neuen Konzept. Mit der bundesweiten Ausleihe eines Notebookpools für eine gesamte Klasse sollen die Neuen Medien für mindestens eine Woche im regulären Schulunterricht eingesetzt werden. Dabei verfügen die Schüler über die Notebooks für die Kooperationsdauer auch im außerschulischen Bereich.

Für die erfolgreiche Umsetzung werden derzeit schultypen- und jahrgangsgerechte Unterrichtskonzepte von unseren Lehramtstudierenden entwickelt. Im Vorfeld werden alle Fachlehrer der Kooperationsklasse zu einer gemeinsamen Lehrerfortbildung in ihrer Schule eingeladen. Damit ist sichergestellt, dass alle beteiligten Lehrer eine gemeinsame Idee innerhalb des Projekts verfolgen und über die Kooperation hinaus einen Denkanstoß für eine gemeinsame aus dem Kollegium heraus gestaltete Schulentwicklung erhalten.

Durch vorherige außerschulische IT-Anwenderschulungen für die Schüler der Kooperationsklassen durch TeachCom Edutainment wird sichergestellt, dass alle Schüler über ähnliche Anwenderkenntnisse verfügen und der Fachunterricht während der Projektdauer nicht zum IT-Unterricht degeneriert. Die von TeachCom Edutainment bereit gestellten Notebooks machen die Kooperationsklasse unabhängig von der schuleigenen Hardware und erlauben auch Einfluss auf die Effektivität des außerschulischen Lernens der Schüler.

Die außerschulischen IT-Anwenderschulungen der Schüler werden insbesondere im Bereich der Mittelschulen auf dem Niveau des European Computer Driving Licence (ECDL; Europäischer Computer Führerschein für IT-Anwender) durchgeführt, mit dem Ziel der Zertifizierung für die Anwendungen der Textverarbeitung. Große multinationale Unternehmen wie ABB, Volvo, Tetra Pak, Siemens, Unilever und wissenschaftliche Organisationen wie Universitäten und Forschungseinrichtungen haben den ECDL-Standard bereits als Grundqualifikation für ihre Mitarbeiter eingeführt.

Da dieses Projekt nicht ohne eine sozialverträglich gestaltete finanzielle Beteiligung der Eltern umzusetzen ist, muss in den Klassen eine bildungspolitische Diskussion geführt werden. Ziel dieser Diskussion muss es sein, die Eltern in die konkrete Gestaltung des Unterrichts Ihrer Kinder einzubeziehen und dazu beizutragen, Eltern und Schüler aus der Rolle der Bildungskonsumenten zu befreien und sie zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehen zu animieren.

In unserem Bestreben unser Kooperationsnetzwerk weiter auszubauen, würden wir uns freuen, wenn Sie Interesse an unserer Arbeit haben, Möglichkeiten der Kooperation erkennen und mit uns Kontakt aufnehmen. Wir freuen uns auf Ihre Mail!

René Mühlroth (Geschäftsleitung)  
Carsten Kuch (Projektmanagement)  
TeachCom Edutainment gGmbH  
c/o Siemens AG  
Nonnendammallee 101  
13629 Berlin  
Tel. (030) 386 27 419  
info@teachcom-edutainment.de

Angelika Knubbertz

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

### Was für ein Thema?

Gegenwärtig wird wohl kaum ein Thema in Bildung und Erziehung so intensiv diskutiert wie der Einsatz neuer Medien in Schule und Unterricht, im Studium, in der Jugendarbeit oder in der Fort- und Weiterbildung. An diesem Thema entzündet sich der Streit um Modernisierungsgewinner und Modernisierungsverlierer, macht sich die Sorge um Chancengleichheit neu fest und stellt sich die Frage nach Bildungsfinanzierung auch als Frage nach der Notwendigkeit einer Maschinenparkpflege. Für die Einen ist der Einsatz neuer Medien in Schule und Unterricht ein Synonym für Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen geworden, für die Anderen bleibt der Zweifel an einer Ausstattungsgorgie, deren innovative Zielsetzung letztlich im Unbestimmten bleibt.

Das gesamte Spektrum der Empfindungen von Innovation und Beharren, von Hoffnungen und Bedenken, finanziellen Erwägungen und pädagogischem Anspruch spiegelte sich in allen Gesprächen und Stellungnahmen dieser Arbeitsgruppe wider. Man war sich der Erwartungen und Anforderungen der Wirtschaft an die zukünftigen Absolventen wohl bewusst. Das Wissen um die Defizite an technischer wie inhaltlicher Medienkompetenz noch zu vieler Lehrerinnen und Lehrer stand immer im Raum, nicht als Vorwurf, sondern als Fakt, den zu überwinden gilt, im Bewusstsein, dass die Zeit drängt und die Motivation nicht immer hinreichend ausgeprägt ist. Innovation bei wachsender Inanspruchnahme durch den Alltag ist eben nicht leicht.

Insofern war es besonders beeindruckend, wie die gegenseitige Neugier und der gegenseitige Lernprozess mit jedem Impulsreferat bei allen Beteiligten wuchs. Das Spektrum der Beiträge war weit gesteckt. Es ging von grundsätzlichen Fragen zur Medienkompetenz als Zukunftsqualifikation für Arbeit und Beruf über den Versuch, den Begriff der technischen und inhaltlichen Medienkompetenz eindeutiger zu fassen und das sich wandelnde Verständnis nicht der Beliebigkeit unterschiedlicher Interessengruppen preiszugeben. Dargestellt wurden Projekte zur Benachteiligtenförderung durch den Erwerb von Medienkompetenz, zur inhaltlichen und organisatorischen Bestimmung der Standards in der Lehrerfortbildung, die Notebookvision als Grundausrüstung

aller Lernenden von morgen sowie ein von Lehramtsstudenten in Zusammenarbeit mit einem Wirtschaftsunternehmen entwickeltes Angebot zum Ausbau von Medienkompetenz bei Studenten, Lehrern und Schülern.

Die Diskussion focussierte letztlich jedoch um grundlegende Fragen des Einsatzes neuer Medien in der Schule, die darauf unzureichend vorbereitet ist.

Dennoch bestand relativ rasch und nachhaltig Einigkeit darüber, dass die individuelle Verfügbarkeit über eine Grundausstattung an technischer Medienkompetenz nur noch eine schlichte Frage der Zeit sei und dass bald jeder so selbstverständlich mit einem Computer und all seinen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten umgehen gelernt hat, wie er heute sein Telefon, Fernsehen oder Auto bedient. Aufwendige Kompensationsprogramme für benachteiligte Jugendliche können der Vergangenheit angehören, wenn es tatsächlich gelingt, Schulen, Jugendfreizeitstätten und Bibliotheken so mit neuen Medien auszustatten, dass Elternhaus bedingte Nachteile ausgeglichen werden können.

Der Zusammenhang von Bildungsstandards und finanziellem Aufwand drängte sich auf. Und auch wenn die Gleichung mehr Geld = mehr Bildung nicht immer stimmt, so ist gerade in der Frage der Medienkompetenz der Zusammenhang sehr eindeutig vorgegeben. Folglich wurden auch Fragen der Finanzierung neuer Medien intensiv diskutiert: Können wir mehr Engagement von Wirtschaft und Industrie erwarten, weil es um ihr zukünftiges Personal geht? Muss der Staat, müssen Kindergärten und Schulen, Universitäten und Jugendeinrichtungen mehr investieren in die Anschaffung und Pflege neuer Medien um die zukünftigen Macher und Entscheider, die neuen Wissenschaftler und Unternehmer, die Arbeiter und Dienstleister angemessen vorbereiten zu können auf Ansprüche der Welt von morgen? Droht der Verlust des Standortes Deutschland, wenn der Staat seine Investitionen in neue Medien nicht hinreichend erhöht? Oder müssen wir die Eltern verstärkt zur Kasse bitten, weil Medienkompetenz keineswegs nur eine Frage der beruflichen Verwertbarkeit ist, sondern die persönlichen Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben in der Wissens- und Informationsgesellschaft von morgen mit umfasst, ja wesentlich erhöht, also zukünftig zur Grundausstattung des Menschen ganz schlicht dazugehört?

Deutlich wurde, dass die gegenwärtigen Initiativen hier und dort, im privaten Bereich und in Schulvereinen, von Wirtschaftsunternehmen allein oder in Kooperation mit dem Staat, Lottogelder und gespendete Computer enorm geholfen haben, um Erstaussstattungen zu ermöglichen und Bewusstsein zu schaffen für den Einzug der neuen Medien in Schule und Unterricht. Sie haben die Angstschwelle vor den errechneten Riesensummen erst einmal nach hinten geschoben und die Freude am Einsatz des Computers im Klassenzimmer erhöht, aber sie reichen nicht. Gewünscht wurden zum einen koordiniertere Initiativen auf der Grundlage gesetzter Standards, zum anderen aber vor allem Langzeitvorhaben, die nicht jede Ausstattung eines Klassenzimmers als Gnadenakt feiern, sondern die Einführung neuer Medien, die dazu gehörende Software und Wartung als selbstverständliche Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln betrachten. Eine angemessene finanzielle Beteiligung der genannten Gruppen muss selbstverständlich werden. An vielen Stellen erschweren Struktur und Organisation von Schule die notwendigen Veränderungen, nicht zuletzt weil die Medienkompetenz der Lehrkräfte noch sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

Aber nicht immer hinkt die Schule hinterher. Diskussionsteilnehmer berichteten von beobachteter Ungleichzeitigkeit gegenwärtiger Medienkompetenz bzw. des Einsatzes von Medien in Schule und Berufswelt, die einmal erworbene Kompetenzen häufig wieder verkümmern lassen. Gerade die Förderung benachteiligter Jugendlicher hat deutlich gemacht, dass mühsam erworbene und das Selbstbewusstsein stärkende Kompetenz im Gebrauch neuer Medien gerade in den Berufsfeldern nicht abgerufen wird, in die benachteiligte Jugendliche eintreten, kleinere Handwerksbetriebe und Dienstleistungsunternehmen. Auch dies wahrscheinlich eine Frage der Zeit, für gegenwärtig Auszubildende aber eine vertane Chance auf dem Weg in die Arbeitswelt von morgen.

Die Diskussion um die inhaltliche Füllung von Medienkompetenz konnte erst in Ansätzen erfolgen. Sie wirft die grundsätzlichen Fragen nach Auswahl von Information und Verarbeitung von Informationsfülle auf. Sie stellt die didaktische Frage der Verarbeitung von Information zu Kenntnis und von Kenntnis zu Wissen neu oder zumindest verschärft. Sie setzt sich mit der Unentschuldbarkeit von Nichtwissen im Medienzeitalter auseinander und der Frage der Über- und Unterforderung des einzelnen durch die Möglichkeit des zeitlich wie

mengenmäßig unbeschränkten Zugangs zu Information. Die Möglichkeiten des Erwerbs inhaltlicher Medienkompetenz wurde fachspezifisch ebenso unterschiedlich gesehen wie die Möglichkeiten des Einsatzes von Computern im Unterricht. Übereinstimmend wurde allerdings ein Paradigmenwechsel in der Konzeption von Fortbildung der Lehrer und des Einsatzes von Computern im Unterricht mit der Überwindung der „Führerscheinphilosophie“ gefordert. Dies leiste nur den Gegnern der Maschinenparkideologie Vorschub und verstelle den Zugang zu neuen Formen selbständigeren und bedarfsorientiert gesteuertem Lernen. Insofern ist es nur folgerichtig, dass die Teilnehmer der Arbeitsgemeinschaft sich abschließend neue Impulsveranstaltungen zu enger umrissenerer Themenstellung wünschten, wie z.B. „Neue Medien und lebenslanges Lernen“, „Der Einsatz neuer Medien zur speziellen Förderung ausländischer Kinder“ oder „Der Einsatz neuer Medien im Fachunterricht zur unterstützenden Einführung neuer Lern- und Lehrkulturen“.

Angelika Knubbertz  
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport  
Pädagogische Referentin  
Beuthstr. 68  
10111 Berlin  
Tel. (030) 9026-5848  
[Angelika.Knubbertz@sensjs.verwalt-berlin.de](mailto:Angelika.Knubbertz@sensjs.verwalt-berlin.de)

---



# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 4

Erwerb von Wertorientierungen

Moderation: Dr. Eckhard Nordhofen

Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen

Bischofskonferenz, Bonn

Martina Gille

# Wertorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen - Eine Bestandsaufnahme

## **1. Einleitung: Gesellschaftlicher Wandel und Pluralisierung von Werten**

Die Lebensentwürfe junger Menschen, ihre Lebensziele, ihre Vorstellungen über die Ausgestaltung von Familien- und Berufsrolle, ihre Gestaltungswünsche im Hinblick auf die Staatsbürgerrolle und ihren Beitrag für die Gesellschaft im Allgemeinen beruhen auf grundlegenden Werten, die über zentrale Sozialisationsagenturen wie z.B. die Familie, Schule, Peers und Medien vermittelt werden. Der rasche gesellschaftliche und soziale Wandel bedingt durch eine rasante Entwicklung im technologischen Bereich, den Aufbau globaler Märkte, ist verknüpft mit einer wachsenden Mobilität auch über die Grenzen Deutschlands hinaus sowie einer Pluralisierung von Lebensformen. Angesichts dessen stellt sich die Frage, welche Werte und grundlegenden Orientierungen denn heute noch angemessen sind, um möglichst gute Chancen in der Informations- und Wissensgesellschaft von heute und morgen zu haben. Weiterhin lässt sich fragen, welche Rolle die verschiedenen Sozialisationsagenturen bei der Wertevermittlung spielen?

Ich möchte Ihnen in meinem Referat die Wertorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener vorstellen, wie sie sich anhand von Umfragedaten in den 90er Jahren darstellen lassen. Basis für die präsentierten Ergebnisse ist der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts, eine für das gesamte Bundesgebiet repräsentative Studie, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde. In den beiden Wellen des Jugendsurveys wurden 1992 und 1997 jeweils 7000 junge Deutsche im Alter von 16 bis 29 Jahren zu ihrer Lebenssituation, ihren Befindlichkeiten, Wertorientierungen und politischen Haltungen in mündlichen Interviews befragt (vgl. zur 1. Welle Hoffmann-Lange (Hrsg.) 1995, zur 2. Welle Gille/Krüger (Hrsg.) 2000).

Meine These zur Wertekonstitution junger Menschen in der Bundesrepublik, die ich anhand der folgenden Ausführungen belegen möchte, ist: Der gesellschaftliche Wandel, der in den verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen mit ganz unterschiedlichen Differenzierungs- und Individualisierungs-

prozessen einhergeht, schlägt sich auf der Werteebene in einer pluralen Struktur des Werteraumes nieder. Alte, traditionale Werte werden nicht einfach durch neue, moderne ersetzt, wie es das Bild eines eindimensionalen Wertewandels nahe legen würde, sondern alte und neue Werte gehen vielfältige Mischungsverhältnisse ein, Wertewandel ist also ein mehrdimensionales Geschehen (vgl. Gille 2000). Einzelne Wertedimensionen können dabei unterschiedlichen Wandlungstendenzen unterliegen. Sowohl zeithistorischer, lebenszyklischer als auch intergenerationeller Wertewandel kann unabhängig voneinander stattfinden. So hat beispielsweise zu Beginn der 90er Jahre der Transformationsprozess in den neuen Bundesländern zu einem deutlichen Rückgang übersteigerter materialistischer Ansprüche und damit zu einer Annäherung an das niedrigere Westniveau geführt (Gensicke 1998). Traditionale Werte, die Tugenden der Pflicht und Akzeptanz stützen, unterliegen dagegen lebenszyklischen Veränderungsprozessen. Die Übernahme sozialer Verantwortungsrollen, wie z.B. der Eintritt in das Erwerbsleben, die Heirat, die Geburt des ersten Kindes (vgl. Klages 1988: 138 ff.), führt zu einer Aufwertung traditioneller Aspekte im Wertesystem des Individuums. Zugleich kann für den Bedeutungsrückgang traditionaler Werte in der Bevölkerung insgesamt ein intergenerationeller Wandel als Erklärung herangezogen werden. Veranschaulichen lässt sich dies beispielsweise an dem Bedeutungsverlust des Erziehungszieles „Gehorsam und Unterordnung“, der sich anhand von Zeitreihendaten seit 1951 für die Bundesrepublik belegen lässt (vgl. Gensicke 1996).

## **2. Wertorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener - Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys**

Werte sind „Konzeptionen des persönlich und gesellschaftlich Wünschenswerten“ (vgl. Kluckhohn 1951). Im Jugendsurvey werden Werte dem gemäß als wünschenswerte Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen des Einzelnen erfasst. Empirisch verteilen sich die Wertpräferenzen der Befragten innerhalb von vier Dimensionen, die wir als Selbstverwirklichung, Hedonismus, Prosozialität und Konventionalismus bezeichnet haben (vgl. Gille 2000). Betrachtet man die Häufigkeiten der Nennungen, mit denen Werte als sehr wichtig bezeichnet werden, so zeigt sich, dass den befragten 16- bis 29-Jährigen Werte der Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit am wichtigsten sind. Aussagen wie „sich selbst verwirklichen“, „eigene Fähigkeiten entfalten“, „kritisch sein“ und „durchsetzungsfähig sein“ sprechen zentrale Aspekte moderner Lebensführung an. Bedürfnisse nach Autonomie und Unabhängigkeit werden

heute in die verschiedensten Handlungskontexte wie Freizeit, Beruf und Öffentlichkeit mit großer Selbstverständlichkeit eingebracht. Vorgegebene Autoritäten werden kritisch hinterfragt (vgl. Tabelle 1). Im Mittelfeld der Werteppräferenzen befinden sich hedonistische und prosoziale Orientierungen. Hedonistische Werte wie „das Leben genießen“, „tun und lassen, was man will“, haben in den modernen Konsumgesellschaften und insbesondere bei den jungen Generationen einen relativ hohen Stellenwert. Prosoziale Werte wie „anderen Menschen helfen“ und „Verantwortung für andere übernehmen“ stehen in ihrer Wichtigkeit hedonistischen Werten nicht nach. Etwas geringere Bedeutung haben für junge Menschen die sogenannten konventionellen Werte. Hierunter verstehen wir eine Wertedimension, die Werte der Pflicht und Akzeptanz („pflichtbewusst sein“, „sich anpassen“), der Leistung („etwas leisten“, „ehrgeizig sein“) und des Materialismus („ein hohes Einkommen anstreben“, „auf Sicherheit bedacht sein“) vereint.

Der Befund des Jugendsurveys, dass Selbstentfaltung Jugendlichen und jungen Erwachsenen wichtiger ist als Pflicht und Anpassung, passt in das Bild eines allgemeinen Wertewandels, wonach Selbstentfaltungswerte in modernen Gesellschaften einen Bedeutungszuwachs erfahren, Pflicht- und Akzeptanzwerte dagegen an Bedeutung verlieren (vgl. Klages 1993), zumal zwischen beiden Erhebungswellen des Jugendsurveys die Werte der Konvention etwas an Wichtigkeit einbüßen, Selbstentfaltung aber nahezu gleichbleibend hohe Wertschätzung erfährt. Neben Selbstentfaltung erfahren auch die beiden anderen Wertebereiche, Hedonismus und Prosozialität, stabile Bewertungen in den 90er Jahren. Diese hohe Stabilität in den Wertmustern Jugendlicher und junger Erwachsener ist durchaus plausibel. Innerhalb von fünf Jahren sind insgesamt nur geringe Wertveränderungen erwartbar, da Werte relativ stabile Orientierungen sind.

Neben der absoluten Stärke von Wertpräferenzen interessieren vor allem die Zusammenhangsstrukturen zwischen den verschiedenen Wertedimensionen. Wie bereits ausgeführt, lässt sich der Werteraum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit vier Dimensionen beschreiben. Dabei bestehen zum Teil sehr enge Beziehungen zwischen den einzelnen Dimensionen. Wie in der Eingangs- these formuliert, spielen plurale Wertestrukturen eine große Rolle. Eine Orientierung an Selbstentfaltung geht mit Präferenzen für Hedonismus und Prosozialität einher. Auch Selbstentfaltung und Konvention schließen einander

nicht aus, sondern werden von den Befragten in ihren Wertentscheidungen verknüpft. Die hedonistische Wertedimension nimmt eine Sonderrolle in dem pluralen Werteraum ein. Sie weist zwar einen engen Bezug zu Selbstentfaltung auf, aber nur einen schwachen Zusammenhang mit konventionellen Werten und keinen Zusammenhang mit den prosozialen Orientierungen. Eine hedonistische Lebenshaltung ist wohl mit einer sozial verantwortlichen und auch mit einer konventionellen Orientierung nur schwer vereinbar.

Insgesamt gesehen spielt aber die Verknüpfung unterschiedlicher Wertebereiche in den Wertpräferenzen junger Menschen eine große Rolle. Hierbei ist die Neigung der jungen Befragten in den neuen Bundesländern, eine Koexistenz unterschiedlicher Werte einzugehen noch größer. Dies wurde vielfach auch in anderen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Gensicke 1998, Reitzle/Silbereisen 1996, Schmidtchen 1997). Zur Erklärung werden die in mancher Hinsicht noch schwierigen Lebensbedingungen in den neuen Bundesländern wie z.B. die Engpässe auf Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angeführt, die dem einzelnen eine stärkere Mobilisierung sowohl konventioneller wie auch moderner Wertorientierungen abverlangt. Die starke Präsenz dieser Wertebereiche gebe den Bürgern in den neuen Bundesländern zum einen Orientierungssicherheit, zum anderen aber auch ein angemessenes Wertefundament, gewissermaßen eine Motivationsbasis, um sich mit der veränderten gesellschaftlichen Situation auseinandersetzen zu können.

### **3. Einflussfaktoren auf Wertorientierungen: Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsniveau**

Nicht nur die Tatsache, dass junge Menschen in den alten oder in den neuen Bundesländern aufwachsen, spielt eine Rolle für die Ausprägung von Wertorientierungen, sondern auch die Geschlechtszugehörigkeit und das Bildungsniveau sind wichtige Einflussfaktoren. Vergleicht man junge Frauen und Männer im Hinblick auf ihre Wertpräferenzen, so ergeben sich Unterschiede, die sich in das Bild traditioneller Geschlechterrollen einfügen. Frauen sind stärker prosozial und auf Familie und Kinder hin orientiert als Männer (vgl. Tabellen 2 und 3). Die jungen Männer weisen stärker hedonistische Orientierungen auf und geben Öffentlichkeit und Politik größeres Gewicht. Während sich Frauen häufiger in der Rolle der Fürsorgenden, Pflegenden und sozial Verantwortlichen wahrnehmen, entwickeln Männer stärker Konsum- und Genusswünsche und ein höheres politisches Interesse. Diese geschlechtstypischen Werte-

**Tabelle 1: Wertedimensionen 1992 und 1997**

(in % der Befragten, die die jeweilige Wertedimension stark anstreben)\*

|                   | <b>West</b> |      |           | <b>Ost</b> |      |           |
|-------------------|-------------|------|-----------|------------|------|-----------|
|                   | 1992        | 1997 | Differenz | 1992       | 1997 | Differenz |
| Selbstentfaltung  | 39          | 36   | -3        | 46         | 47   | 1         |
| Konventionalismus | 20          | 15   | -5        | 29         | 25   | -4        |
| Hedonismus        | 29          | 27   | -2        | 26         | 29   | 3         |
| Prosozialität     | 29          | 28   | -1        | 30         | 32   | 2         |

Quelle: DJI Jugendsurvey 1992, 1997

\*Die Wertedimensionen wurden jeweils trichotomisiert in folgende Bereiche: 1,0–6,7 = niedrig; 6,8–8,5 = mittel; 8,6–10 = hoch.

**Tabelle 2: Wertedimensionen nach Geschlecht 1992 und 1997**

(in % der Befragten, die die jeweilige Wertedimension stark anstreben)\*

|             |                   | <b>Männer</b> |      | <b>Frauen</b> |      |
|-------------|-------------------|---------------|------|---------------|------|
|             |                   | 1992          | 1997 | 1992          | 1997 |
| <b>West</b> | Selbstentfaltung  | 41            | 36   | 38            | 37   |
|             | Konventionalismus | 20            | 14   | 19            | 16   |
|             | Hedonismus        | 31            | 30   | 27            | 25   |
|             | Prosozialität     | 26            | 24   | 32            | 33   |
| <b>Ost</b>  | Selbstentfaltung  | 47            | 47   | 45            | 47   |
|             | Konventionalismus | 29            | 23   | 29            | 27   |
|             | Hedonismus        | 28            | 33   | 24            | 26   |
|             | Prosozialität     | 25            | 27   | 36            | 36   |

Quelle: DJI Jugendsurvey 1992, 1997

\*Von den Werteskalen, die von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 10 (sehr wichtig) reichen, wurde hierfür der Skalenbereich von 8,6 bis 10 berücksichtigt.

**Tabelle 3: Wichtigkeit von Lebensbereichen nach Geschlecht (in %)\***

|                            | <b>West</b> |        |       | <b>Ost</b> |        |       |
|----------------------------|-------------|--------|-------|------------|--------|-------|
|                            | Männer      | Frauen | Diff. | Männer     | Frauen | Diff. |
| Freunde und Bekannte       | 95          | 95     | 0     | 96         | 96     | 0     |
| Freizeit und Erholung      | 89          | 89     | 0     | 92         | 93     | 1     |
| Eltern und Geschwister     | 85          | 89     | 4     | 89         | 92     | 3     |
| Beruf und Arbeit           | 85          | 86     | 1     | 91         | 93     | 2     |
| Schul- u. Berufsausbildung | 82          | 85     | 3     | 84         | 88     | 4     |
| Partnerschaft              | 82          | 88     | 6     | 78         | 88     | 10    |
| Eigene Familie und Kinder  | 66          | 76     | 10    | 65         | 83     | 18    |
| Kunst und Kultur           | 34          | 45     | 11    | 39         | 54     | 15    |
| Politik                    | 44          | 40     | -4    | 39         | 35     | -4    |
| Religion                   | 22          | 29     | 7     | 11         | 16     | 5     |

Quelle: DJI Jugendsurvey 1997

\*Anteil der Befragten, die die Skalenpunkte 5 bis 7 gewählt haben. Die Skala reicht von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 7 (sehr wichtig).

profile weisen zwar in Richtung traditioneller Geschlechterrollen, sie werden aber überlagert von Lebenskonzepten, in denen Ausbildung und Beruf eine zentrale Rolle spielen. Junge Frauen und Männer weisen in gleichem Maße eine sehr hohe Arbeitsorientierung auf. Bei den Mädchen und jungen Frauen findet sich dies zwar vor dem Hintergrund einer stärkeren Familienorientierung, das heißt sie bewerten den Lebensbereich „eigene Familie und Kinder“ deutlich höher als ihre männlichen Altersgenossen, dies bedeutet aber nicht, dass sie in ihren Ausbildungs- und Berufswünschen zurückstecken wollen. Zwischen den beiden Erhebungswellen des Jugendsurveys lässt sich zwar insgesamt ein leichter Anstieg moderner Rollenorientierungen finden, die Frauen in Beruf und Politik gleichberechtigte Zugangswege und Handlungsräume zugestehen. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor stärker zu Lasten der Frauen geht.

Neben der Geschlechtszugehörigkeit spielt das angestrebte bzw. erreichte Bildungsniveau der Befragten eine wichtige Rolle für den Erwerb von Wertorientierungen. Kürzere oder längere Bildungs- und Ausbildungszeiten gehen mit unterschiedlichen qualitativen Herausforderungen im Bildungssystem einher. Weiterführende Bildungseinrichtungen fördern kognitive Kompetenzen und vermitteln komplexe Wissensbestände stärker. Zugleich hat ein längerer Verbleib im Bildungssystem Konsequenzen für die Gestaltung der weiteren Biographie. Der Übergang in das Erwerbssystem und die Familiengründung findet bei Personen mit hohen formalen Bildungsabschlüssen später statt als bei Niedriggebildeten. Der Übergang in den Erwachsenenstatus folgt bei formal geringer Gebildeten deshalb stärker dem „traditionellen“ Muster. Hieraus erklärt sich vermutlich auch der Tatbestand, dass diese Gruppe in stärkerem Maße materialistische und konventionelle Wertorientierungen betont und deutlicher für traditionelle Geschlechtsrollen votiert als ihre formal höher gebildeten Altersgenossen (vgl. Tabelle 4). Höhergebildete vertreten stärker Werte der Selbstentfaltung, legen auch mehr Wert auf eine gute berufliche Ausbildung und räumen Arbeit und Beruf einen höheren Stellenwert in ihrem Leben ein. Der längere Verbleib in Bildungsinstitutionen bedeutet nicht nur eine vermehrte Aufnahme von Wissensinhalten, die eine eigene kritische Stellungnahme gegenüber gesellschaftlichen Themen erleichtert und Ansprüche an gesellschaftlicher Mitsprache unterstützt, sondern stellt auch im Hinblick auf die Ressourcenausstattung des Individuums einen Vorteil bei der späteren Positionierung in der Gesellschaft dar. Befragte mit geringem Bil-



dungs- und Ausbildungsniveau sind erheblichen sozioökonomischen Risiken ausgesetzt: Sowohl beim Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem als auch vom Ausbildungs- ins Erwerbssystem sind gerade sie von Arbeitslosigkeit bedroht. Die damit nicht selten verbundene allgemeine Verunsicherung gegenüber der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse führt bei ihnen auf der Ebene der Wertorientierungen zu einer Reaktion, die in der Betonung von konventionellen Werten liegt.

#### **4. Fazit:**

Die plurale Struktur der Wertorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erweist sich in den 90er Jahren als relativ stabil. Anzeichen für dramatische Werteverluste oder Belege für einen wachsenden Egoismus bei den jungen Generationen - Annahmen, wie sie häufig in der Öffentlichkeit thematisiert werden - lassen sich empirisch nicht bestätigen. Die starken Wünsche nach Selbstentfaltung werden mit prosozialen und konventionellen Orientierungen verknüpft. Die Integration der jungen Generationen in die Gesellschaft erscheint somit auf Grund ihrer Wertprofile als relativ unproblematisch. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich bestimmte Teilpopulationen von Jugend in ihren Wertprofilen unterscheiden und damit unterschiedlich gut vorbereitet sind, sich den Herausforderungen neuer Arbeitsmärkte zu stellen. Die Wertemuster junger Frauen und Männer spiegeln zum Teil die bestehenden geschlechterhierarchischen Strukturen wider, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern ergeben. Hier stellt sich die Frage, ob nicht den Anforderungen einer modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft jene traditionellen Rollenbilder von Frau und Mann im Wege stehen und deren Überwindung verlangen. Ähnliches gilt für die Gruppe der formal niedrig Gebildeten: den ständig steigenden und neuen Qualifikationsanforderungen kann sie nur schwer gerecht werden.

Insgesamt gesehen nimmt der eigene Beruf einen ganz zentralen Stellenwert bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein und dies sogar - wenn man beide Erhebungswellen des Jugendsurveys zum Zeitvergleich heranzieht - im steigendem Maße (vgl. Tabelle 5). Gerade die jüngeren Altersgruppen des Jugendsurveys zeigen sich gegenüber den Befragten von 1992 sowohl stärker familien- als auch arbeitsorientiert. Man könnte dies dahingehend interpretieren, dass sich krisenhafte gesellschaftliche Entwicklungen, wie beispielsweise die wachsende Konkurrenz um gute Ausbildungs- und Arbeitsplätze -

**Tabelle 4: Wertedimensionen nach Bildungsniveau (Spaltenprozent)\***

|                   |         | <b>West</b>      |                   |                   | <b>Ost</b>       |                   |                   |
|-------------------|---------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
|                   |         | Haupt-<br>schule | Mittlere<br>Reife | (Fach-)<br>Abitur | Haupt-<br>schule | Mittlere<br>Reife | (Fach-)<br>Abitur |
| Selbstentfaltung  | niedrig | 21               | 18                | 12                | 18               | 10                | 7                 |
|                   | hoch    | 33               | 36                | 37                | 45               | 45                | 51                |
| Konventionalismus | niedrig | 30               | 26                | 42                | 22               | 19                | 29                |
|                   | hoch    | 24               | 17                | 10                | 29               | 28                | 18                |
| Hedonismus        | niedrig | 33               | 30                | 37                | 26               | 34                | 41                |
|                   | hoch    | 30               | 29                | 25                | 42               | 30                | 24                |
| Prosozialität     | niedrig | 34               | 33                | 25                | 38               | 32                | 24                |
|                   | hoch    | 29               | 26                | 29                | 27               | 32                | 33                |

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1997

\*Die Wertedimensionen wurden jeweils trichotomisiert in folgende Bereiche: 1,0–6,7 = niedrig; 6,8–8,5 = mittel;

8,6–10 = hoch. Die mittlere Kategorie ist nicht abgebildet

**Tabelle 3: Wichtigkeit von Lebensbereichen nach Geschlecht (in %)\***

|                            | <b>West</b> |      |       | <b>Ost</b> |      |       |
|----------------------------|-------------|------|-------|------------|------|-------|
|                            | 1992        | 1997 | Diff. | 1992       | 1997 | Diff. |
| Freunde und Bekannte       | 92          | 95   | 3     | 94         | 96   | 2     |
| Freizeit und Erholung      | 91          | 89   | -2    | 89         | 92   | 3     |
| Eltern und Geschwister     | 86          | 87   | 1     | 85         | 91   | 6     |
| Partnerschaft              | 80          | 85   | 5     | 76         | 83   | 7     |
| Schul- u. Berufsausbildung | 79          | 83   | 4     | 82         | 86   | 4     |
| Beruf und Arbeit           | 79          | 86   | 7     | 90         | 92   | 2     |
| Eigene Familie und Kinder  | 60          | 71   | 11    | 63         | 74   | 11    |
| Kunst und Kultur           | 40          | 40   | 0     | 49         | 46   | -3    |
| Politik                    | 35          | 42   | 7     | 33         | 37   | 4     |
| Religion                   | 23          | 26   | 3     | 11         | 13   | 2     |

Quelle: DJI Jugendsurvey 1997

\*Anteil der Befragten, die die Skalenpunkte 5 bis 7 gewählt haben.  
Die Skala reicht von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 7 (sehr wichtig).

auch im Bewusstsein junger Menschen niederschlagen und zu Verunsicherungen führen. Unter diesen Bedingungen wird der Familie als Ort der emotionalen Geborgenheit zunehmende Bedeutung beigemessen und die Arbeit zu einem noch kostbareren Gut, das eine wichtige Voraussetzung für eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe des Individuums darstellt.

#### Literatur

---

- Gensicke, Thomas** 1996: Deutschland im Wandel. Sozialer Wandel und Wertewandel in Deutschland vor und nach der Wiedervereinigung. 2. Auflage. Speyerer Forschungsberichte Nr. 154.
- Ders.** 1998: Deutschland am Ausgang der neunziger Jahre. Lebensgefühl und Werte. In: Deutschland Archiv, Heft 1/98, S. 19-36.
- Gille, Martina** 2000: Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.) 2000: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 143-203.
- Dies./Krüger, Winfried** (Hrsg.) 2000: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann-Lange, Ursula** (Hrsg.) 1995: Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Klages, Helmut** 1988: Wertedynamik: Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. Zürich: Edition Interform.
- Ders.** 1993: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Ders./Gensicke, Thomas** 1999: Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Speyerer Forschungsberichte 193. Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Kluckhohn, Clyde** 1951: Values and Value Orientation in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward (Eds.), Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, S. 388-433.
- Reitzle/Silbereisen, Rainer K.** 1996: Werte in den alten und neuen Bundesländern. In: Silbereisen, Rainer K./Vaskovics, Laszlo A./Zinnecker, Jürgen (Hrsg.), Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske + Budrich, S. 41-56.
- Richter, Ingo** 1999: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München: Carl Hanser
- Schmidtchen, Gerhard** 1997: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen: Leske + Budrich.

Martina Gille  
Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr. 2 · 81541 München  
Tel. (089) 62306-127  
gille@dji.de

---

Eckhart Marggraf

## Keine Bildung ohne ethische Orientierung - Anmerkungen aus der Sicht des Heidelberger Memorandums

Im November 1998 hat sich eine Gruppe renommierter Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, der Wissenschaft und Pädagogik mit einem „Heidelberger Memorandum: Runder Tisch ‚Zukunftsfähige Bildung‘“ (Vgl. den Text im Anhang dieser Dokumentation) zu Wort gemeldet. Es ging den Autoren darum, einen neuen Reflexionsprozess über die Weiterentwicklung unseres Bildungswesens in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung anzustoßen und dazu einen Verfahrensvorschlag zu unterbreiten. Als Indikatoren für die fehlende Zukunftsfähigkeit des derzeitigen deutschen Bildungswesens sahen die Autorinnen und Autoren vor allem das gewandelte Verständnis und die veränderte Situation von Arbeit, die Bedeutung, die dem Wissen zukommt, die neuen Anforderungen an Lernen, die Gefährdung der Demokratie und die Problematik der Nachhaltigkeit. Wesentlich kam es dem Heidelberger Memorandum darauf an, die Problematik in einem umfassenden Zusammenhang als Problem der Bildung anzugehen und sich nicht von vorschnellen Pragmatismen und Gruppeninteressen leiten zu lassen.

Da ich als Initiator dieses Memorandums hier eingeladen wurde, erlaube ich mir zu Beginn meiner Freude Ausdruck zu geben, dass wesentliche Intentionen dieses Memorandums mit dem „Forum Bildung“ aufgenommen und durch die Einleitungsworte von Frau Bundesministerin Bulmahn und Herrn Staatsminister Zehetmair, vor allem aber durch die Rede des Herrn Bundespräsidenten aufgegriffen und bestätigt wurden. Bildung und Bildungsreform brauchen das Nachdenken über die Grundlagen, eine Klärung der Aufgaben von Bildung im Grundsatz und eine ethische Orientierung.

Dass dies nicht in einem raschen Verfahren möglich ist sondern einen langen Atem und eine sorgfältige Beteiligung einer breiten Öffentlichkeit nötig macht, ist allen Verständigen deutlich. Deshalb ist dringend eine Fortsetzung des Unternehmens „Forum Bildung“ in dieser oder einer veränderten Form über

das Jahr 2001 hinaus erforderlich. Die Eröffnung des Kongresses und die Beobachtung, dass alle Beteiligten die alten Gräben verlassen und sich auf eine neue Diskussionslage eingestellt haben, lassen hoffen.

Erlauben Sie, dass ich mit einem Zitat beginne, das ich einer Sozialethik entnehme, die im vergangenen Jahr veröffentlicht wurde:

„Der gegenwärtige Ethikboom wächst offenbar umgekehrt proportional zur tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Ethik. Die risikoträchtige Weltgesellschaft erlebt sich als multikulturell und multireligiös, mit der Folge, dass sich der ethische Konsens in der bloßen Forderung nach Ethik oder einer neuen Moral auch schon erschöpft. Wenn Ethik die Grundlagen und die Einheit von Wissenschaft und Gesellschaft garantieren soll, wer oder was, so ist zu fragen, gewährt dann die Einheit der Ethik oder eröffnet zumindest die Hoffnung auf künftigen Konsens?“ (Ulrich Körtner 1999, S. 36 f.)

In diesem Zitat sind einige Beobachtungen festgehalten, die die Problematik umschreiben, mit der wir es in dieser Arbeitsgruppe zu tun haben: Der Ethikboom markiert den großen Orientierungsbedarf im Blick auf Handlungsalternativen. Ich nenne nur Stichworte wie Bioethik, Nachhaltigkeit oder die umstrittenen Formen der Ehe und Partnerschaft. Aber nicht nur die Leistungsfähigkeit der Ethik kommt an ihre Grenzen. Es scheint, als ob für manche ethisches Fragen und Reflektieren überhaupt obsolet geworden seien. Die Pluralisierung unserer Lebenswelten als Folge der offenen Gesellschaft erfährt ihre Steigerung durch die multikulturelle und multireligiöse Situation, die unter dem Stichwort der Globalisierung noch überboten zu werden scheint bei gleichzeitig immer größer werdender Skepsis gegenüber den institutionalisierten Formen von Religion. Ist Suche nach Konsens überhaupt noch ein sinnvolles Unterfangen?

Bei der Bearbeitung dieser Fragen unter der Perspektive der Herausforderung für die Bildung und das Bildungswesen, will ich in der gebotenen Kürze in drei Schritten vorgehen: Ich will in knappen Strichen resümieren, was wir über den Erwerb von Wertorientierungen wissen. Ich will andeuten, was gemeint sein könnte, wenn es um die Suche nach einer gemeinsamen ethischen Basis geht. Und ich will die These begründen, dass Bildung nicht ohne ethische Orientierung auskommen kann.

## 1. Erwerb von Wertorientierungen

Ich will nur in Kürze resümieren, was mittlerweile Allgemeingut pädagogischer Einsichten zum Erwerb von Wertorientierungen ist. Ich erinnere stellvertretend nur an die Namen Piaget und Kohlberg. Gleichzeitig will ich aber nicht verschweigen, dass hier ebenso viele Fragen nicht beantwortet sind und sich bei zunehmender Komplexität eher der sicheren Beantwortung entziehen.

### Lernpsychologische Einsichten

Die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie und die Konzepte der Stufen ethischen Lernens will ich nicht wiederholen sondern mit Friedrich Schweitzer zusammenfassen: „Ethisch gelehrt und gelernt werden kann nicht nur im Sinne der Informationsaufnahme. Auch Gefühle, Verhalten, Charakter, Wertorientierungen usw. werden in zum Teil allerdings sehr lang dauernden Lernprozessen aufgebaut. Zu warnen ist jedoch vor allzu einfachen Annahmen hinsichtlich dieses Lernens. Immer mehr setzt sich die Erkenntnis durch, dass ethisches Lernen in hohem Maße von den Lernenden selbst gesteuert wird. Das bedeutet, dass ethisches Lernen an den Lernvoraussetzungen und Deutungsmustern der Kinder und Jugendlichen vorbei nicht möglich ist.“ (Friedrich Schweitzer 1996, S. 63) Beim ethischen Lernen ist die Eigenaktivität der Lernenden von entscheidender Bedeutung.

Beim ethischen Lernen geht es nicht nur um ein bestimmtes Verhalten, das durch Konditionierung eingeübt werden kann, oder nur um Wissen. „Von ethischem Lernen kann erst gesprochen werden, wenn der gesamte Umkreis von Urteil, Gefühl und Handeln im Blick ist, was freilich nicht bedeutet, dass alle drei Aspekte immer gleichgewichtig angesprochen würden.“ (Schweitzer, S. 64)

### Methodische Einsichten

Zu den Grundformen ethischen Lehrens und Lernens kann das gerechnet werden, was man im Gefolge von Pestalozzi als sittliche Elementarbildung bezeichnet. In der heutigen Sprache der Pädagogik: Ethisches Lehren und Lernen durch Erfahrung, Anschauung und eigenes Tun. Das Gegenteil wäre eine erfahrungs- und handlungsferne Belehrung. „Vom Guten bloß zu reden hilft nichts, wenn dieses Gute nicht auch angesichts des eigenen Erfahrens und Handelns einleuchten kann“ (Schweitzer, S. 68). „Praktisches Lernen“ ist deshalb eine heute zurecht gestellte Forderung, wenngleich zu zeigen sein wird, dass zur Erfahrung die Reflexion treten muss, wenn eine gewisse Nachhaltigkeit erstrebt



wird. Die Bezüge der sittlichen Elementarbildung zur sozialen und emotionalen Entwicklung erwähne ich nur. Ich verweise auf die Bedeutung der Empathie als Voraussetzung prosozialer Einstellungen.

Auf den alten Streit über das Lernen von Vorbildern, will ich nicht näher eingehen. Aus den Untersuchungen zum Lernen von Modellen oder der Identitätsentwicklung wissen wir, dass Erziehende sich ihrer eigenen Wirksamkeit als Vorbilder gar nicht entziehen können. „Gewollt oder ungewollt werden die Unterrichtenden zu ‘Modellen’, an denen sich die Kinder und Jugendlichen ausrichten. Entscheidend ist deshalb ein reflektierter Umgang mit dieser Wirkung“ (Schweitzer, S. 70). Vorbildlernen ist allerdings an die Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen gebunden.

Eine weitere Form ist mit dem Begriff der Erziehung zur Urteilsfähigkeit verbunden. Hierzu gehören die kritische Reflexion von Normen und Werten und die Stimulierung des moralischen Urteils, wie z.B. in der Dilemma-Methode. Im Blick auf die Schule sprechen wir dann auch von erziehendem Unterricht. Wird von der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gesprochen, wird zugleich deutlich, wie entscheidend ein bestimmtes Klima oder eine bestimmte Atmosphäre oder Kultur für das ethische Lernen sind. Das findet im Blick auf die Schule z.B. seinen Ausdruck in den von Kohlberg geförderten „Schulen als gerechter Gemeinschaft“ (Just Community).

### **Möglichkeiten und Grenzen der Schule**

Angeichts der Gewaltproblematik in unserer Gesellschaft ist der Ruf nach präventivem und korrigierendem ethischen Lernen in den Schulen unüberhörbar. Die Schule soll wieder einmal reparieren, was in der Gesellschaft aus dem Ruder läuft. Dabei wird gerne übersehen, wie begrenzt die Möglichkeiten ethischen Lernens in den Schulen sind. Der Relevanzverlust aller Institutionen in der pluralen Gesellschaft trifft auch die Schule mit ganzer Kraft. Während die Schule am ehesten die ethische Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und auszubilden vermag, ist es eher fraglich, ob sie auch zum Aufbau von Motivationen für ethisch verantwortetes Handeln beitragen kann (Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer 1996, S. 29).

Solche Motivationen werden eher in der Sozialisation durch die Herkunftsfamilie und die Primärgruppen ausgebildet. Die Gruppe der Gleichaltrigen



wird für Jugendliche im Alter von zehn bis vierzehn Jahren zunehmend wichtiger. Über die Rolle der verschiedensten Medien für die ethische Orientierung wäre in einer eigenen Veranstaltung nachzudenken. Hier finden gleichzeitig Überbewertungen und Unterschätzungen statt, die ohne ausreichende Differenzierung nicht angemessen eingeschätzt werden können.

Trotz dieser Einschränkungen ist angesichts der Lebenszeit, die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, die Bedeutung der Schule für die ethische Erziehung nicht hoch genug anzusetzen. Schule ist Lebensraum für Kinder und Jugendliche, der bewusst oder - und das dürfte in vielen Fällen zutreffen - unbewusst durch seine „Kultur“ eine stärkere Kraft hat als die im Unterricht angestrebten Reflexionen und Einübung von Urteilsfähigkeit. Unter diesem Gesichtspunkt werden wir fragen müssen, ob Schulen als Ganze sich nicht bewusst stärker zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum entwickeln sollen. Stichworte einer schon langen Tradition sind dafür u.a.: Schulleben, Schulethos, Schule als gerechte Gemeinschaft, Lernen am Modell. Ich könnte noch ergänzend an Formen der Mediation, den Täter-Opfer-Ausgleich, Formen des Konfliktmanagements und schließlich des interkulturellen Lernens nennen. Nach der 12. Shell-Jugendstudie hatte Richard Münchmeier die stärkere sozialpädagogische Ausrichtung unserer Schulen angemahnt. Dies gilt nach der letzten Shell-Jugendstudie noch vielmehr.

Da aber „bereits die Unterrichtsinhalte und die Umgangsweise der Schule mit diesen bestimmte Urteile transportieren“ (Adam/Schweitzer, S.35), „kann heute kein Fach mehr von der ethischen Frage dispensiert werden“ (a.a.O., S. 34). Trotzdem kommt dem Religionsunterricht resp. dem Ethikunterricht hier eine entscheidende Bedeutung zu, da sie Orte sind, an dem das Nachdenken und die Auseinandersetzung mit divergierenden Normen systematisch erfolgen und damit vor allem auch Orientierungswissen, Befassung mit dem kulturellen Gedächtnis und Einübung in die Auseinandersetzung mit dem Anderen erfolgen kann. Die Kulturfähigkeit der Religion muss sich hier in ihrer Befähigung zum Dialog erweisen.

In all dem wird aber gleichzeitig deutlich, dass Schule auf den Kontakt zu anderen Lernfeldern angewiesen ist, auf denen Lernen durch Anschauung und Erfahrung möglich wird. Die Öffnung der Schulen in das soziale Umfeld ist eine der wichtigsten Dimensionen von Schulentwicklung.

## **2. Suche nach einer gemeinsamen ethischen Basis**

Auf dem Hintergrund des Gesagten verschärft sich die Frage nach einer gemeinsamen ethischen Basis, die den Folgen des Pluralismus gewachsen wäre. „Die moralische Gewissheit, die menschliche Natur in ihren normativen Grundstrukturen zu kennen und aus diesem Wissen handlungspraktisch in konkreten Handlungsanweisungen Ausdruck verleihen zu können, ist abhanden gekommen“, sagt Jean-Pierre Wils (S. 332). Berger und Luckmann sprechen vom „Verlust der Selbstverständlichkeit“, der eine „Sinnkrise“ auslöst und fragen daher, welcher „Grundbedarf an Orientierung für den Menschen zu befriedigen“ sei.

### **Konsequenzen des Pluralismus**

Welche ethischen Grundorientierungen halten den Herausforderungen der modernen Gesellschaft stand und können ihren unhintergehbaren Pluralismus im Innersten zusammenhalten? Die ethischen Diskurse in dieser pluralistischen Gesellschaft sind dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche ethische Ansätze und Argumentationsweisen nebeneinander stehen. Man kann mit Hans Krämer zwischen zwei Grundtypen philosophischer Ethik unterscheiden: einer Sollensethik (Pflichtenethik) und einer Strebensethik (Güterlehre). Er plädiert für eine Mehrdimensionalität der Ethik: „Die beiden Perspektiven der Moral und des guten Lebens verhalten sich komplementär zueinander und können einander darum auch nicht gegenseitig aufheben und ersetzen.“ (S. 119)

Die plurale Situation führt leicht zu einem Verzicht auf eine ethische Reflexion, die theoretisch sogar mit der Luhmannschen These untermauert werden könnte, wonach Moral in der modernen Gesellschaft ohnehin obsolet sei. Die Diskussion um diese These kann hier nicht geführt werden. Ich gehe gegen Luhmann davon aus, dass auch in zunehmend ausdifferenzierten sozialen Systemen einer funktional differenzierten Gesellschaft die Frage nach den handelnden Subjekten menschliche Personen nicht ausschließen und somit eine „sozialethische Theorie der sozialen Systeme letztlich nur anthropologisch argumentieren kann.“ (Körtner, S. 55)

Gleichzeitig registrieren wir den oben beschriebenen Ethikboom. Der ethische Konflikt, in dem wir uns bewegen hat ein doppeltes Gesicht: er ist einerseits ein Konflikt zwischen Interessen und Handlungsalternativen und andererseits

ein Konflikt divergierender Ansätze von Ethik. Die Lösung könnte in der Suche nach einem auf rationalem Weg zu begründenden universalen Ethos liegen, das den Pluralismus der ethischen Positionen überwindet. Schließlich geht es dabei um nicht weniger als die Kohäsion der Gesellschaft. „Ethik in einer pluralen Gesellschaft ist eine offene Suchbewegung, ausgelöst durch die Frage nach den Folgen neuer Handlungsmöglichkeiten, die in Ratlosigkeit und Verlegenheit stürzen.“ (Körtner, S. 95)

### **Kein Ausklammern der ethischen Erziehung**

Da es bei der ethischen Erziehung eben auch gerade darum geht, den Zusammenhalt der Gesellschaft zu untermauern, darf beim Nachdenken über die Zukunft der Bildung die Frage nach der ethischen Orientierung nicht ausgeklammert werden. Dies droht überall, wo die Dominanz des Ökonomischen und ein unreflektierter Pragmatismus die Oberhand gewinnen. Zu Recht kann man feststellen: „Die Dominanz der Ökonomie gegenüber anderen sozialen Systemen erweist sich zunehmend als ein globales Problem. Es stellt sich heute nicht nur die Frage nach dem Sinn des Wirtschaftens, sondern auch nach seiner Begrenzung.“ (U. Körtner, S. 24) Angesichts einer Pluralität von Ethiken eines optimalen Lebens geht es darum eine gemeinsame Ethik elementarer Verbindlichkeiten zu entwickeln (O. Höffe), zu denen neben der Menschenwürde auch eine Kultur der Barmherzigkeit zu rechnen wäre.

### **3. Keine Bildung ohne ethische Orientierung**

Als im November 1998 das Heidelberger Memorandum: Zukunftsfähige Bildung vorgelegt wurde, ging es den Autorinnen und Autoren darum, angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels einen Prozess einzuleiten, der die notwendige Anpassung des Bildungswesens so reflektiert, dass die Zusammenhänge und die Grundorientierungen nicht außer acht gelassen werden. Die Verfasser machten dies vor allem an dem Komplex deutlich, der gemeinhin mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“ umschrieben wird.

„Im Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft erleben wir gegenwärtig einen dramatischen kulturellen, sozialen und ökonomischen Wandel. Quantität und Qualität der Ressource ‘Wissen’ bilden ein so noch nie da gewesenes Potential zur Gestaltung künftiger gesellschaftlicher Entwicklungen. Ohne geeignete Orientierungskriterien für die Ordnung, die Verknüpfung und das Management von Wissen drohen gefährliche Fehlentwicklungen in Politik,

Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.“ (Heidelberger Memorandum, S. 4) In gleicher Weise spricht das Memorandum exemplarisch das veränderte Verständnis von Arbeit, das Prinzip der Nachhaltigkeit, neue Formen des Lernens und nicht zuletzt die Forderung an, Demokratie als Lebensform zu erfassen. Dies geschieht in der Absicht, deutlich zu machen, dass eine Zukunftsfähige Bildung auf Grundorientierungen und dabei gerade auch auf ethische Grundorientierungen angewiesen ist. Wenn, wie uns jüngst auch die Shell Studie zeigt, in den Augen der befragten Jugendlichen Bildung die zentrale Ressource der Lebensbewältigung ist, ist es unerlässlich gerade auch die ethische Orientierung in den Mittelpunkt eines Reflexionsprozesses über die Zukunft unseres Bildungswesens zu stellen. Die berechnete Ungeduld mit der rasche Ergebnisse und Handlungsstrategien eingefordert werden, darf nicht dazu führen, dass die Frage nach den Grundorientierungen an den Rand gedrängt oder als Luxus beiseite geschoben werden.

Unsere plurale Gesellschaft braucht „eine unabhängige, gesamtgesellschaftlich angelegte und gesamtstaatlich tätige Beratung“ der Bildungspolitik, die die Orientierungsfragen einer Kultur Menschenwürde, der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit zu integrieren vermag.

---

#### Literatur

- Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer** (Hg.), Ethisch Erziehen in der Schule, Göttingen 1996  
Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule, in: dies., Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996
- Peter L. Berger/ Thomas Luckmann**, Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Gütersloh 1995
- H. Krämer**, Integrative Ethik, Frankfurt a.M. 1995
- Ulrich Körtner**, Evangelische Sozialethik, Göttingen 1999
- Friedrich Schweitzer**, Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, in:  
**Jean-Piere Wils**, Werte und Normen in philosophischer, soziologischer und theologischer Sicht, in: G. Adam/ Fr. Schweitzer, a.a.O.
- Heidelberger Memorandum**: Runder Tisch „Zukunftsfähige Bildung“, November 1998 (verfügbar u.a. unter [www.forumbildung.de](http://www.forumbildung.de))

Eckhart Marggraf · Direktor  
Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden  
Marie-Alexandra Straße 22 · 76135 Karlsruhe  
Tel. (0721) 9344-110 · [rpi-ka@t-online.de](mailto:rpi-ka@t-online.de)

---

Helmut Dinse

## Systemische Umweltbildung und Umwelterziehung an der Paul-Gerhardt-Schule Dassel

Das Ziel von Umweltbildung und Umwelterziehung an der Paul-Gerhardt-Schule ist das Bemühen, Bausteine zur Umsetzung der Agenda 21 im schulischen Bereich zu installieren.

Dazu zählen im Bereich *Nachhaltiges Wirtschaften* insbesondere der Schwerpunkt *Umwelttechnologietransfer*, im Bereich *Schutz der Erdatmosphäre* insbesondere die Schwerpunkte *Energiespar-Schule* und *Solar- und Wasserenergie*, im Bereich *Erhaltung der biologischen Vielfalt* insbesondere die Schwerpunkte *Pflanzenerfassung und Pflanzenschutz*, *Artenvielfalt und -erweiterung* sowie im Bereich *Wissenschaft und Information* insbesondere der Schwerpunkt *Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Instituten*.

Konkret hat die Paul-Gerhardt-Schule ab dem Schuljahr 1996/97 folgende Maßnahmen umgesetzt:

- Ökologische Umgestaltung von Schulgelände und -gebäuden  
(mit SchülerInnen-Gruppen)
- Verwendung umweltschonender Reinigungsmittel
- Müllvermeidung und Mülltrennung (durch SchülerInnen-Gruppen)
- Einsparung von Wasser
- Einsparung elektrischer Energie (mit SchülerInnen-Gruppen)
- Aufbau eines Verbundsystems regenerativer Energieerzeugung durch Wasser- und Solarenergie: Betrieb eines Kleinwasserkraftwerks und einer Fotovoltaik-Anlage (Schulprojekt *SONNEonline*)
- Installation eines EDV-gesteuerten Leit- und Kontrollsystems im Energie- und Umweltbereich mit Fernüberwachung und Alarmierung
- Vernetzung aller Energie-Leitsysteme und Datenarchive mit EDV-Schülerarbeitsplätzen und Internet (mit SchülerInnen-Gruppen)
- Errichtung einer vernetzten *Geo-Daten-Station* (Klima- und Wetterdaten etc.) zwecks Teilnahme am Schulprojekt GLOBE.
- Vernetzter elektronisch betriebener Info-Schaukasten mit Energie- und Geo-Daten (in der Cafeteria)

- Wärmeschutzmaßnahmen durch Renovierung aller Gebäudefassaden (umweltgerechte Außenwandisolierung auf Mineralstoffbasis und Spezialanstrich) sowie durch umweltgerechte Dachbodenisolierung
- Elektrisch steuerbare Außenjalousien als Sonnenschutzanlage
- Bestandsaufnahme aller Bäume auf dem Gelände der Paul-Gerhardt-Schule in Form eines „Baumkatasters“ (*durch SchülerInnen-Gruppen*) (liegt als Sonderpublikation vor)
- Kontinuierliche Pflanzungen des „Baumes des Jahres“ (*durch SchülerInnen-Gruppen*)
- Naturnahe und biotopische Gestaltung der Grün- und Wasserflächen auf dem Gelände der Paul-Gerhardt-Schule (*mit SchülerInnen-Gruppen*)
- Begrünung der Schulfassaden mit Kletterpflanzen
- Einrichtung eines Schulhofs „im Grünen“ (*mit SchülerInnen-Gruppen und Förderverein der Paul-Gerhardt-Schule*)
- Anlage eines Schulteichs als Biotop (*durch Schülergruppen*)
- Errichtung eines „Öko-Hügels“
- Einrichtung besonderer Nistplätze und -kästen für Schwalben, Mauersegler, Eulen und Fledermäuse (*durch SchülerInnen-Gruppen* in Zusammenarbeit mit NABU)
- Schulische Energie- und Umweltkonferenzen mit Schülern, Eltern, Lehrkräften, Schul- und Internatsleitung, Wirtschaftsleitung und Vertretern des Schulträgers
- Beschäftigung eines Energie- und Umweltberaters auf erfolgsorientierter Honorarbasis
- Kontinuierliche pädagogische Begleitung baulicher und umweltorientierter Maßnahmen in Unterricht und Schulleben
- Einrichtung eines wöchentlichen Projekttags in den 9. Klassen mit Schwerpunkten im Bereich der Umweltbildung und -erziehung
- Sozialdiakonisches oder Umwelt-Praktikum in den 10. Klassen
- Entwicklung und Umsetzung eines systemischen Facharbeitsmodells für die Jg. 12
- Teilnahme am „GLOBE-Programm“: Schüler messen Umweltdaten als Beitrag, um Verständnis der globalen Zusammenhänge, Stärkung des Umweltbewusstseins der SchülerInnen und Vertiefung der Bildung in Geographie, Naturwissenschaften, Umwelt und Technologie (in Zusammenarbeit mit dem *Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt*)



Im Schuljahr 1999/2000 sind konkret folgende neue Maßnahmen in Angriff genommen worden:

- Bau eines gasbefeuelten Blockheizkraftwerks, welches über einen Otto-Motor sowohl mechanische Energie zum Antrieb eines Generators, als auch thermische Energie zur Beheizung der Gebäude und des Brauchwassers zur Verfügung stellt (Baubeginn 20.06.2000).
- Entwicklung einer fächerübergreifenden Arbeitsplattform „Neue Technologien und Umweltbildung“ mit Datenerfassung, interner und externer Datenübermittlung und Datenarchivierung
- Bauliche Ausgestaltung eines Informations- und Präsentationssystems „Regenerative Energien“
- Aufbau und Betrieb einer Geodatenstation zwecks Messung von Windgeschwindigkeit, Windrichtung, Niederschlag, Luftdruck, Temperatur, Helligkeit mit Schnittstelle Sunnyboy und Datenkoppler für elektronische Messungen und externe Datenübertragung sowie Datenarchivierung. Für die hier genannten Messwerte sind entsprechende Messwertgeber installiert, die mit einer zentralen Datenerfassungsanlage verbunden sind.

*Zentrales pädagogisches Anliegen* der Umweltbildung an der Paul-Gerhardt-Schule ist die Wahrnehmung von Umweltproblemen durch die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler als die das persönliche Leben und die persönliche Zukunft des Menschen beeinträchtigende Schlüsselprobleme sowie eine Aufarbeitung dieser Probleme in zeitgemäßen handlungs- und ergebnisorientierten Lernprozessen.

Sichtbarste Ergebnisse auf diesem pädagogischen Sektor bilden u.a. die Facharbeiten in der Jg. 12 sowie die produkt- und handlungsorientierten Lernprozesse im Projektunterricht der 9. Klassen, die im Schuljahr 1999/2000 zu folgenden bemerkenswerten Ergebnissen führ(t)en:

- Restaurierung eines Schulteiches mit Parkanlage
- Restaurierung einer Gewürzspirale
- Regenwasserwiedergewinnungsanlage
- Bau von Nistkästen
- Papierherstellung
- Bau eines Landschaftsmodells



- Großes Sparschwein aus Maschendraht und Pappmaschee für Spendensammlungen, die dem halbblinde Patenkind der Schule Asrikam aus Indonesien eine Augenoperation ermöglichen sollen
- Bau eines elektronischen Würfels
- Bau eines Müllmannes aus Abfällen, die auf dem Schulgelände aufgesammelt worden sind
- Beteiligung am GLOBE-Projekt: Messungen in den Bereichen Klima, Atmosphäre und Hydrologie
- Erstellung von Info-Tafeln für Solarmodul und Turbine
- Nistkastenbau
- Überdimensionales „Mensch-Ägere-Dich-Nicht“-Spiel aus Pappmaschee
- Pflanzung des Baumes des Jahres 2000: Sandbirke (*Betula pendula*)
- Gruppenarbeit „Atomare Energiegewinnung“ (als Vorübung für die Facharbeit)
- Herstellung eines Video-Films, der die Projektarbeit dokumentiert

*Übergeordnete Lern- und Erziehungsziele* der Projektarbeit sind u.a. „*differenzierte Wahrnehmung, Lernen in realen Kontexten, vernetztes Denken, Verständigungs- und Kompromissuche, Kooperation und Probehandeln, Verantwortungsbereitschaft sowie Selbstreflexion und Selbstevaluation*“ (vgl. Rolf Wernstedt, Schule und Umwelt: niedersächsische Schulen im Wandel; in: DGU (Hg.), Dokumentation der 1. Umweltgespräche in Niedersachsen, Hamburg 1996, S. 12 ff.).

Bei der Verwirklichung der Umweltbildung ist die Paul-Gerhardt-Schule intensiv bemüht, die organisatorischen Rahmenbedingungen kontinuierlich zu verbessern und mehr Freiraum zur Verfügung zu stellen, fächerübergreifend zu arbeiten und außerhalb des Stundenplans Arbeitsplattformen für SchülerInnen und LehrerInnen zu entwickeln.

Mit ihrem ökologischen Gesamtprojekt befindet sich die Paul-Gerhardt-Schule nicht nur auf dem Boden der AGENDA 21, sondern orientiert sich zudem am gemeinsamen Wort des *Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland* und der *Deutschen Bischofskonferenz* zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, das am 22. Februar 1997 unter dem Titel „*Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*“ herausgegeben worden ist. Hier finden sich auch Handlungsperspektiven für einen ökologischen Strukturwandel.

U.a. heißt es dort:

- *„Die Grundbedingungen für eine zukunftsfähige Entwicklung ist die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, auf denen die menschliche Existenz beruht. Um die Tragkapazität der ökologischen Systeme nicht zu überschreiten, können der Natur nicht unbegrenzt Rohstoffe entnommen werden.“*
- *„Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Wirtschaft gilt es, den Ressourcenverbrauch und die Umweltbelastungen von der wirtschaftlichen Entwicklung weiter und deutlichen abzukoppeln, als dies bisher der Fall war, und die Produktionsprozesse von Anfang an in die natürlichen Kreisläufe einzubinden. Die ökonomischen Prozesse sind letztlich Teil der ökologischen Systeme, aus denen die Rohstoffe entnommen und in denen die Abfallstoffe verarbeitet werden müssen. Eine „Langzeitökonomie“ muß sich also um die Erhaltungsbedingungen dieser ökologischen Voraussetzungen wirtschaftlichen Handelns und deren spezifische Gesetzmäßigkeiten kümmern. Grundsätzlich angezeigt sind damit natur-angepasste Stoffströme und Energiegewinnung, soweit wie möglich abgeschlossene störungsfreie technische Eigenkreisläufe und deren Einfügung in den Stoffwechsel der Natur.“*
- *„Für die Erarbeitung einer umfassenden Strategie nachhaltiger Entwicklung sind besonders wichtige und auch sensitive Bereiche der Energiesektor, die chemische Industrie, die Landwirtschaft und der Verkehr. Energiepolitik muss durchgängig vom Prinzip der Risikobegrenzung geleitet werden, und zwar sowohl im Blick auf die Umwelt als auch im Blick auf die Gesundheit und die Sicherheit von Menschen. Ein zweites leitendes Prinzip ist das der Energieeffizienz, die durch eine breite Palette von Einzelmaßnahmen – von der für die Wirtschaft langfristig kalkulierbaren Verteuerung von Energie bis zur Förderung der Forschung und Entwicklung regenerativer Energieträger – gestärkt werden muss.“*

Selbstverständlich verfolgt die Paul-Gerhardt-Schule mit ihren Energie- und Umweltmaßnahmen auch ökonomische Ziele, die zum einen in der eigenen Stromerzeugung, zum anderen in der Energieeinsparung und Wärmedämmung der Gebäude und zum dritten in dem Verkauf regenerativer Energie zu sehen sind.

In den Schuljahren 1996/97, 1997/98, 1998/99 und 1999/2000 ist die Paul-Gerhardt-Schule nunmehr zum vierten Mal hintereinander für ihr besonderes Engagement auf dem Gebiet der nachhaltigen Verbesserung der Schulumwelt als *Umweltschule in Europa* mit der höchsten Auszeichnung bedacht worden.

---

Sie ist wohl die einzige Schule in Deutschland, die Mitglied in der *Arbeitsgemeinschaft Wasserkraftwerke Niedersachsen und Schleswig-Holstein e. V.* ist.

#### Literatur

---

Ausführliche Darstellung der systemischen Umweltbildung an der PGS Dassel in: Beispiele 4/99 (Schule und Agenda 21), S. 36 ff.

Dr. Helmut Dinse  
Paul-Gerhardt-Schule Dassel  
(Staatlich anerkanntes privates Gymnasium der ev.-luth. Landeskirche  
Hannovers mit Internat für Jungen und Mädchen)  
Paul-Gerhardt-Straße 1  
37586 Dassel  
Tel. (05564) 960812  
PGS.dassel@evlka.de

---

Adolf Weisbrod

## Das COMPASSION-Projekt

### Genese und Konzeption

#### Vorbemerkungen

In Martin Bubers Erzählungen der Chassidim findet sich die Geschichte von dem Schüler, der von seinem *Rabbi* wissen wollte, wie man die Stunde bestimmt, in der die Nacht endet und der Tag beginnt; ob es dann sei, wenn man einen Hund von einem Schaf oder eine Dattelpalme von einem Feigenbaum unterscheiden könne. Der Rabbi antwortete darauf: „Es ist dann, wenn Du in das Gesicht irgendeines Menschen blicken kannst und Deine *Schwester* oder Deinen *Bruder* siehst. Bis dahin ist die Nacht noch bei uns...“.

Und weil wir in Berlin sind, zitiere ich noch eine bemerkenswerte Aussage des Schauspielers Harald Juhnke. Er wird gefragt: „Viele Zuschauer mögen Sie. Aber im wirklichen Leben ist das anders. Woher kommt das?“ Seine Antwort: „Weil ich immer nur ich bin, und vielleicht ist das zu wenig“.

Ich werde versuchen, in der gesetzten Zeit Markantes zu sagen zur Genese (1), zu den Essentials unseres Konzepts (2) und zur Entwicklungsperspektive (3). Prof. Kuld wird die Ergebnisse der wissenschaftlich begleiteten und evaluierten Pilotphase darstellen.

#### 1. Genese und Widerstände

Die *Zentralstelle Bildung* der Deutschen Bischofskonferenz beauftragte im Mai 1992 eine Arbeitsgruppe „Innovation“ mit der Konzeption eines Bildungsprofils, das die Katholischen Freien Schulen „... das öffentliche Schulwesen (zu) bereichern und durch besondere Formen des Unterrichts und der Erziehung (zu) fördern“ würde, wie das Gesetz es befiehlt (Privatschulgesetz Baden-Württemberg § 2); und das angesichts des aktuellen Zustands unserer Gesellschaft und der akuten Sorge um ihre Zukunft. Ohne lange Umschweife fixierte sich schon die erste Diskussionsrunde auf den offensichtlichen Bedarf sozialer Sensibilität, also auf die Frage, wie die Jugendlichen soziale Verantwortung lernen könnten. An einigen Freien Schulen unterschiedlicher Weltanschauung hatte es bereits sogenannte Sozialpraktika gegeben. Doch sie hatten nur kurz-

fristige Wirkungen, weil etwas Entscheidendes offensichtlich fehlte.

Nachdem ich persönlich bei der Konstituierung der Arbeitsgruppe – in einem Moment mangelnder Konzentration – zum *Vorsitzenden* gewählt worden war, lag es fortan an meiner Verantwortung und Initiative, in weiteren Sitzungen – von der Zentralstelle Bildung organisiert und finanziert – die Ausgangsidee erweitern, konkretisieren und operationalisieren zu lassen. Die Beratungsergebnisse wurden 1994 in einer 47-seitigen *Broschüre* (Endredaktion: *Adolf Weisbrod, Friedrich Hirsch, Franz Kuhn*; vgl. *engagement*, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2-3/1994, S. 268 ff) zusammengefasst und von der Zentralstelle Bildung mehrtausendfach verbreitet.

Bewusst hatten wir zu Anfang neben Schulabteilungsleitern und Schuldirektoren auch Ministeriale zur Mitarbeit angeworben (Gerd Schmitz/Mainz, Dr. Maria Beitzl und Dr. Friedrich Hirsch/Stuttgart); denn von vornherein galt es, zwei Punkte im Auge zu behalten: Ein Projekt solch gesellschaftspolitischer Ausrichtung wird der Kontakte zu staatlichen Stellen bedürfen. Und: Die Umsetzung in einer praktischen Pilotphase kann zunächst nur dort in die Wege geleitet werden, wo ich dienstlich zuständig bin, so im Bereich der Erzdiözese Freiburg als Stiftungsdirektor der *Katholischen Freien Schulen*. Die Erfahrungen aus der ersten praktischen Phase an diesen Schulen – auch an einigen staatlichen – setzten uns instand, das *Stuttgarter Ministerium für Kultus und Sport* und das *Bonner Bundesministerium (BMBF)* zu interessieren und für einen Antrag an die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsinformation zu gewinnen. *Prof. Jürgen Rekus* hat es dankenswerterweise übernommen, den wissenschaftlichen Teil des Projektes zu konzipieren und für die Antragstellung beizusteuern. Im Sommer 1996 wurde dann – trotz großer Konkurrenz – dieses Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens als staatlich geförderter Pilotversuch anerkannt. Dies verdanken wir auch der Unterstützung des Stuttgarter Ministerpräsidenten und seiner Fachministerin. Das Land Baden-Württemberg und die Erzdiözese Freiburg haben ihrerseits zusätzliche Finanzmittel beigesteuert.

Ab dem Schuljahr 1996/97 übernahm auf unsere Bitte hin *Prof. Dr. Lothar Kuld* zusammen mit seinem Mitarbeiter *Stefan Gönnheimer* die wissenschaftliche Vorbereitung, Begleitung und Auswertung einer zweijährigen Praxis- und Unterrichtsarbeit an ausgewählten Schulen unterschiedlichen Typs. Ihre

Forschungsergebnisse wurden im März 1999 an der Universität Freiburg einem großen Plenum vorgestellt. Ein besonderes Gewicht bekam dieses Ereignis durch den Vortrag von *Prof. Dr. Johann Baptist Metz*, dem Münsteraner Fundamentaltheologen. Er sprach zum Thema: „Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums“. Zu Weihnachten 1997 hatte ich glücklicherweise in der Feuilletonbeilage der Süddeutschen Zeitung zu lesen bekommen seinen Artikel „Mit der Autorität der Leidenden – Compassion-Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums“. Darin dann fand sich der theologische, geistige und geistliche Horizont unseres Projektes. Dem gesamten Unternehmen gab das einen gewichtigen Schub.

Die 1992 entstandene Initiative, *soziales Lernen junger Menschen* zu verstärken und gezielt in den Vordergrund zu stellen, war damals bei weitem nicht so aktuell gewesen, wie sie sich Jahre später mehr und mehr im breiten Bewusstsein niederschlug.

„Nichts auf der Welt ist so mächtig wie eine Idee, deren Zeit gekommen ist.“ (Victor Hugo) Die konkrete Umsetzung unseres Projekts nämlich hatte bereits begonnen, als *Bundestagsabgeordnete* (345) aller Fraktionen den Antrag einbrachten, in das Grundgesetz die Begriffe „Mitmenschlichkeit“ und „Gemeinsinn“ aufzunehmen, damit „ein Korrektiv zum ausufernden Individualismus unserer Zivilisation“ geschaffen werde (SZ am 04.02.94). Publikationen, welche die soziale Sensibilität bzw. deren Fehlen zum Thema hatten, wurden in jenen Jahren immer zahlreicher. Zum Beispiel *Martin Walser*, Ohne einander (Suhrkamp 1994), *Ludger Kühnhardt*, Jeder für sich und alle gegen alle – Zustand und Zukunft des Gemeinnsinns (Herder-Spektrum 1994), *Der Spiegel* (Nr. 22/30.05.94) mit dem Titel „Jeder für sich und gegen alle – die Ego-Gesellschaft“. Und als letztes und gewichtiges Beispiel das Taschenbuch (Herder-Spektrum 1993) von *Daniil Granin*, Die verlorene Barmherzigkeit – eine russische Erfahrung. Das Wort Barmherzigkeit (russisch: miloserdie) war 1917 mit der Oktoberrevolution aus dem Lexikon getilgt und fortan zum vergessenen Begriff geworden. *Puschkins* fundamentales Vermächtnis beispielsweise war es gewesen, die Mitmenschen immer wieder an Güte und Mitleid zu erinnern. Ja das gesamte Werk *russischer Schriftsteller* wie Dostojewski, Turgenjew, Tolstoi, Tschechow, Gogol und Gorki ist vom „Mitleid für die Gestürzten“ durchdrungen. „Dieser Humanismus war Kennzeichen und Stärke der russischen Literatur. ... (Sie) trug viel dazu bei, in den Seelen der Menschen



Aufmerksamkeit und Mitgefühl gegenüber den vom Schicksal Verletzten, den Armen und Einsamen zu wecken.“ (Granin S. 18/19). Dieses tradierte Ethos will Daniil Granin nach der großen Wende wieder in die Köpfe und Herzen seiner Mitmenschen zurückholen.

Es war für die Initiatoren nicht leicht gewesen, die grob umrissene Idee in die Praxis umzusetzen. Denn vor Ort waren die Widerstände zuweilen sehr stark. Schulleiter/innen, Kollegen/innen, Schüler/innen und Eltern mussten überzeugt werden. Ernstzunehmende Bedenken, Trägheit und irrationale Reserven waren zu überwinden, *berechtigte Argumente* mussten ernst genommen werden:

- die Stundentafeln seien eh schon überfrachtet und die Schüler belastet genug;
- die Lehrer seien ohnehin heillos überfordert und müssten jetzt, statt längst fälliger Arbeitszeitverkürzung, Arbeitszeiterweiterung hinnehmen;
- die Schulen müssten ständig als „Reparaturwerkstatt“ der Gesellschaft erhalten;
- für Deputatsnachlass und andere Aufgaben seien keine Mittel vorhanden u.a.m.

Befürchtungen vieler Eltern, ihre Kinder würden an mancher Einsatzstelle psychisch und auch physisch überfordert, finden sich bestätigt im *Bericht einer Schülerin*, die im Krankenhaus gearbeitet hatte: (nach der Beschreibung des Tagesablaufs) „Das hört sich jetzt sehr toll an, aber ich muss hinzufügen, dass die erste Woche für mich sehr schwer war, denn auf Gefühlsregungen in Beziehung zu Patienten habe ich mich nicht eingestellt. Als in den ersten fünf Tagen drei Patienten starben, mit denen ich am Tag zuvor noch durch die Gänge gelaufen bin und mich unterhalten habe, war ich doch sehr schockiert. Doch dieser Schock machte auch vor den Schwestern, Pflegern und „den Göttern in Weiß“ nicht halt, so dass man sehr gut merkte, dass man nicht allein und Mensch war.“

In vielen Gesprächen in Kollegien und auf Elternversammlungen wurden die Probleme diskutiert und die Reserven allmählich abgebaut. Am hilfreichsten waren dabei die Berichte von Schülerinnen und Schülern. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sprachen sie von wichtigen, unverzichtbaren Lebenserfahrungen. Einer z.B. sagte: „Ich habe in den neun Jahren Gymnasialzeit unendlich viel Stoff zu lernen bekommen; das allermeiste davon werde ich wohl sicherlich bald vergessen, die Erfahrungen dieser zwei Wochen aber bleiben mir sicher für immer in Erinnerung.“



## 2. Konzept und Bezeichnung

Bloße *Sozialpraktika* hatten bislang nur ganz kurzfristige Wirkungen gebracht, weil emotionale Betroffenheit allein nicht reicht. Deswegen sollte, nach unserer Meinung, zu gezielter Vorbereitung und reflektierender Nachbereitung grundsätzlich eine *fächerübergreifende Thematisierung* hinzukommen; nur auf diese Weise kann „Nachhaltigkeit“ erzielt werden. Tatsächlich gibt es kein Unterrichtsfach, in dem nicht implizite das Anliegen sozialer Sensibilität thematisiert werden kann. Dies bedarf natürlich auch eines überzeugten, motivierten, sensiblen und fachlich versierten Lehrers/in. In keinem Bundesland ist es schwer, in den Lehrplanfächern z.B. des Jahrgangs 11 eine Synopse thematischer Anknüpfungspunkte und eine unterrichtliche Umsetzung zusammenzustellen. (vgl. *Anmerkung unten*)

In FORUM 27, Sondernummer der Schulstiftung Freiburg mit dem Titel „Compassion-Initiative“, finden sich Unterrichtsbeispiele mehrerer Fächer, und der *Kösel-Verlag* wird bis Ende diesen Jahres ein Buch herausbringen, in dem, fachlich aufbereitet und didaktisch operationalisiert, für die meisten Fächer das Thema „Compassion“ dargeboten wird. Natürlich dürfen im Praktikumsjahr die Lehrer nicht immer wieder Stunden beginnen mit dem Aufruf „Heute machen wir Compassion!“. Vielmehr kann soziale Sensibilität, implizit und von den Schülern gar nicht bewusst wahrgenommen, quasi „en passant“ im Zusammenhang des normalen Unterrichtsstoffes thematisiert werden. Allein schon der Lektüreplan sprachlicher Fächer kann ungezwungen auf die Tatsache ausgerichtet werden, dass die Schüler und Schülerinnen in dem zurückliegenden Praktikum den Nerv sozialer Sensibilität zu spüren bekamen.

Das Praktikum muss *mindestens zwei Wochen* dauern. Die immer wieder vorgebrachte Sorge der Lehrer und Eltern wegen zu großen Unterrichtsausfalls angesichts der Stofffülle wird überzeugend relativiert durch einen Zugewinn an Horizonsweiterung. Ein *Schüler des Jahrgangs 13* schreibt: „Zu den wichtigsten Erfahrungen zählt für mich die des Ausgefülltseins von einer Arbeit. Die zwei Arbeitswochen waren eine Gelegenheit, nicht nur die Schule, sondern auch die eigene Freizeit in den Hintergrund treten zu lassen zugunsten einer Arbeit, der man sich dann ganz überlässt. Und für mich war meine Arbeit in einer *Schwerbehindertengruppe* so erfüllend, dass ich nicht nur Kraft aufwendete, sondern mir von dort auch Kraft geschenkt wurde. So trug ich keine

Aufgabe, sondern meine Aufgabe trug vielmehr mich durch diese Wochen.“ Das *Medienecho* auf unsere Compassion-Initiative war in allen Sparten ungewöhnlich groß (vgl. FORUM 18, 20). Regionale und überregionale Zeitungen berichteten ausnahmslos positiv. Nur eine größere Tageszeitung riet dem „Pädagogen Adolf Weisbrod“, sich lieber in die Hängematte zu legen als sich solch „idealistischen“ Träumen hinzugeben. Es folgten zahlreiche Fernsehsendungen, Rundfunkinterviews und ausführliche Darstellungen in Fachzeitschriften. Leider ist ein überzeugendes Vorhaben, ein Fernsehprojekt in kurzen Folgen entsprechend der Serie „Siebter Sinn“, durch den unerwarteten Tod eines damit befassten Fernsehjournalisten nicht mehr zustande gekommen.

Auch der frühere Bundespräsident *Roman Herzog* hat auf einer Jahrestagung des Deutschen Volkshochschulverbandes auf unser Projekt hingewiesen. Allerdings – wie es seine lebenswürdige Art ist - mit einem ironischen Seitenhieb auf unsere *Projektbezeichnung*. Der unbestritten modische Amerikanismus (Angloholismus), der in „*Compassion*“ zum Ausdruck kommt, hat auch in mir selbst empfindlich den Nerv des Germanisten getroffen. Und zudem, die spanische Bezeichnung „*Compasión*“ z.B. erwiese sich gleichsam als gebügelte Hose, während „*Compassion*“, amerikanisch gesprochen, wie eine verwaschene Jeans daher kommt! Hätte das entsprechende russische Wort „*miloserdie*“ einen ebenso appellativen Klang wie die seinerzeit gängigen Fanale „*Perestroika*“ oder „*Glasnost*“, dann wäre es sehr wohl in Frage gekommen; vor allem auch, um damit beziehungsreich an die literarische und sozialgeschichtliche Tradition in Russland anzuknüpfen. Doch „*miloserdie*“ hatte uns, neudeutsch gesprochen, zu wenig Power!

Compassion geht bewusst zurück auf jenes soziale Ethos, das die *Gebrüder Kennedy* in den 60er-Jahren immer wieder vom amerikanischen Volk eingefordert hatten. Und inzwischen hat unsere Wortwahl die Erwartungen bestätigt: griffig, mediengerecht und jugendgemäß. „*Compassion*“ lässt auch erkennen, was an unserer Initiative prinzipiell wichtig ist: Die einzuübende Haltung fordert die Gesellschaft von Jedem ein („*desideratum humanum*“), nicht bloß von sogenannten Frommen. Und schließlich: Unser Sozialprojekt mit Unterrichtsbegleitung ist von seiner Zielrichtung her signifikant zu unterscheiden von den landesüblichen *Berufspraktika*. Hauptanliegen ist nämlich nicht, Schüler und Schülerinnen christlicher Schulen auf soziale Berufe auszurichten, sondern die geschlossene Lebenswelt Schule aufzubrechen, Jugendlichen vor Augen

zu führen, wie viele Mitmenschen hilfsbedürftig sind und wie viele Mitmenschen sich dieser sozialen Not in Beruf und Ehrenamt zuwenden. Erfreulich ist die Erfahrung, dass eine große Zahl der Schülerinnen und Schüler nach der kurzen Zeit des Praktikums ihrer Einsatzstelle weiterhin treu bleibt und am Wochenende freiwilligen Dienst tut, z.B. in der Altenpflege oder im Kinderheim. Viele nehmen bei dieser Gelegenheit erstaunt wahr, wie viele solcher Einrichtungen es in ihrer Region gibt, und verfolgen künftig mit wacher Aufmerksamkeit die politische Diskussion solcher Fragen.

### 3. Entwicklungsperspektive und abschließende Bemerkungen

In seinem 95. Brief spricht *Seneca* von den Verpflichtungen des Menschen, zuerst gegenüber den Göttern, dann gegenüber den Mitmenschen. Im Blick auf diese umfassende Einheit der großen Götter- und Menschengemeinschaft sagt er dann: „Halten wir fest zusammen; füreinander sind wir geboren. Unsere Gemeinschaft gleicht völlig einem *aus Steinen gefügten Gewölbe*, das augenblicklich einstürzen müsste, wenn sich die Steine nicht wechselseitig am Sturze hinderten, und das eben darin seinen Halt findet.“ Von dieser alten Einsicht geleitet und von der Compassion-Initiative in Beschlag genommen, haben bisher Lehrerinnen und Lehrer an *mehr als 50 Katholischen Freien Schulen* – auch einige *evangelische* und einige *staatliche* sind beteiligt – schon mehrere Schülerjahrgänge und also insgesamt mehrere tausend Schülerinnen und Schüler zum sozialen Praktikum gebracht und unterrichtlich begleitet. Mehr als 200 Kolleginnen und Kollegen waren im Februar dieses Jahres zu einer Tagung der Zentralstelle Bildung in *Bensberg* zusammengekommen, um Erfahrungen auszutauschen, die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse zu hören und um Konzepte von Unterrichtseinheiten verschiedener Fächer zu erörtern. Diese Impulse werden in weitere Schulen getragen werden.

Das Ministerium für Kultus und Sport *Baden-Württemberg* unternimmt es inzwischen, auch möglichst viele *staatliche Schulen* für das Projekt zu gewinnen. Eine kleine Handreichung, eigens ausgearbeitet für Informationsveranstaltungen mit Schulleitern und für Fachtagungen an Lehrerfortbildungsinstituten, soll, die vorliegenden Publikationen zusammenfassend, als Information und Überzeugungshilfe dienen. An den staatlichen Schulen wird es kein pflicht-, sondern ein fakultatives Angebot werden. Mein Wunsch, meine Vision und Realutopie ist es, dass an den Katholischen Freien Schulen in Zukunft *alle Schulverträge* einen Passus aufnehmen, der Compassion endgül-

tig zum integrierten und *verpflichtenden Unterrichtsprogramm* macht. Das gäbe ein deutliches Profil! Dann hätte auch der recht, der mir vor einem Jahr gesagt hat: „Compassion ist ein griffiges Kennwort einer konsequenten Kampagne mit gut gelingender Signalwirkung“.

„Sieh hin – und Du weißt!“ So hat Johann Baptist Metz in seinem Beitrag den Philosophen Hans Jonas zitiert. Die Weisheit dieser Devise steht hinter unserer Compassion-Initiative. In Erinnerung an den hundertjährigen Geburtstag des noch lebenden Philosophen *Hans-Georg Gadamer* möchte ich Compassion mit einem seiner Kernworte auf den Punkt bringen. Er nämlich fasst sein Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ (1963) und das Grundethos seiner Hermeneutik in dem moralischen Gebot zusammen: „Verstehe Deinen Nächsten wie Dich selbst“!

Dr. Adolf Weisbrod  
Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg a.D.  
Zenlinweg 10,  
79117 Freiburg  
Tel. (0761) 63446  
adolf.weisbrod@arcormail.de

---

Lothar Kuld

## Wirkungen des Compassion-Projekts - Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung<sup>1</sup>

Am Ende unseres Untersuchungsberichtes haben wir uns die Frage vorgelegt, woran sich denn nun der Erfolg des Compassion-Projekts an den Schulen bemessen lässt und wovon dieser Erfolg abhängt. Die Antwort auf diese Frage ist schwierig, weil das Compassion-Projekt viel erreichen will. Compassion will Dispositionen zu Solidarität und Kooperationsbereitschaft, Prosozialität, Altruismus, Zuwendung und Wohlwollen, biblisch: Erbarmen und Barmherzigkeit stärken. Es will Haltungen fördern, die grundsätzlich durch kein Gesetz einklagbar sind und ohne die eine Gesellschaft doch nicht auskommt. Es will gesellschaftlichen Mängeln vorbeugen und kann als eine schulische Veranstaltung Entwicklungen, die in der Gesellschaft, nicht der Schule ihre Ursachen haben, nicht einfach rückgängig machen. Das wäre schlicht weltfremd. Die Autoren der Compassion-Initiative wissen das. Sie wissen, dass die Schule keine Reparaturwerkstatt der Gesellschaft ist und deshalb schulische Initiativen nur eine begrenzte Reichweite haben. Aber sie verweisen auch darauf, dass die Schule wie keine andere gesellschaftliche Einrichtung die Jugendlichen über viele Jahre hinweg erreicht und mit dem Sinn hat, auf das Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten, und insofern sei die Schule mit für das verantwortlich, was die jungen Menschen für das Leben in dieser Gesellschaft lernen und im Rahmen der Schule erproben. Diese Betonung des schulischen Charakters des Projekts ist wichtig. Sie erinnert daran, wofür die Schule verantwortlich ist und Lehrerinnen und Lehrer Verantwortung tragen. Die Schule kann nicht die Probleme der Gesellschaft lösen, aber sie kann zeigen, wie man diese Probleme reflektiert und welche Lösungsansätze es gibt und welche Folgen diese Lösungen zeitigen. Die Frage nach dem Erfolg des Compassion-Projekts an den Schulen muss von dieser Grenzziehung ausgehen. Die Schule, sagen wir, kann nicht alles. Der Unterricht in der Schule hat seine institutionell begrenzte Reichweite. Wird sie ignoriert, dann ist der Einwand, ob das Compassion-Projekt möglicherweise zu viel erreichen will, relativ leicht.

Dann könnte die Liste der genannten sozialmoralischen Optionen gerade der Ausgangspunkt der Kritik des Compassion-Projekts werden. Und dies ist natürlich leicht möglich, wenn man nachweisen wollte, was das Projekt alles nicht kann. Es kann Schüler nicht zu einem anderen Leben mit Menschen konditionieren. Das soll das Projekt - das sei hier gleich angefügt - auch gar nicht wollen. Denn ethisches Handeln beruht auf Freiheit und Einsicht in das sittlich Richtige.

Unter dem Vorzeichen dieser Annahmen fragen wir nun, wovon die besondere Ansprechbarkeit der Jugendlichen und damit der Erfolg des Compassion-Projekts an den Schulen abhängt. Diese Ansprechbarkeit hängt ab

- vom Selbstbild und von der sozialen Perspektive der Jugendlichen;
- vom Grad ihrer sozialen Integration;
- von der Elternbeziehung und der Einschätzung des Projekts durch die Eltern;
- von geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen;
- vom Unterricht und den Lehrerinnen und Lehrern.

Wir betrachten im folgenden diese Faktoren in den Kontexten, in denen wir sie beobachtet haben: die Motivation unter Schülerinnen und Schülern für Compassion; Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen; ähnliche Unterschiede zwischen kirchlichen und kirchendistanzierten Jugendlichen; Probleme des Unterrichts.

### **Die Lust zu helfen**

Die von uns befragten Schülerinnen und Schüler repräsentieren weithin den heute anzutreffenden ethischen Mischtypus, der egozentrische wie altruistische Handlungsmotive problemlos zu verbinden weiß und von dem wir in der neueren soziologischen Literatur lesen. Diese Menschen helfen, wenn es darauf ankommt, aber nicht aus einem religiösen oder ideologischen Opfermotiv heraus, sondern weil es ihnen „Spaß“ macht, weil sie es für sich als lohnend und als Bereicherung empfinden. Und sie helfen unter der Bedingung, dass das Engagement für sie zeitlich begrenzt und überschaubar bleibt.<sup>2</sup> Der Soziologe Ulrich Beck hat angesichts dieser Tatsache und weil das eigene Leben zwangsläufig immer auch ein Leben mit anderen ist, die Erwartung formuliert, dass schließlich auch in Zeiten einer egozentrischen Kultur, wie wir sie vermutlich haben, so etwas wie ein solidarischer Individualismus entstehen könnte, eine



ad-hoc und zeitlich begrenzte, von mir gewählte und geleistete Solidarität mit den anderen, an deren Stelle genauso auch ich stehen könnte. An diesem Optimismus sind nach unseren Daten allerdings Zweifel angebracht.

Den von uns befragten Schülerinnen und Schülern ist das Mitmachen in Kirche, Politik, Vereinen - das entspricht auch der SPIEGEL-Umfrage „Jugend 99“<sup>3</sup> - ziemlich „unwichtig“, aber auch das Mitmachen im „Umweltschutz“ - in der SPIEGEL-Umfrage ganz oben in der Rangskala - ist ihnen „unwichtig“. Dagegen ist den Schülerinnen und Schülern wichtig: „verstanden zu werden“, „Spaß zu haben“, „das Leben zu genießen“, Freunde und Familie. In einer mittleren Rangskala folgen die Prosozialität fordernden Optionen wie „Sich für andere, d.h. außerhalb von Familie und Freundeskreis, einsetzen“ und „für andere da sein“.

Die Praktika stoßen bei den Schülerinnen und Schülern im allgemeinen zunächst weder auf große Begeisterung noch auf vehemente Ablehnung. Man wäre selbst wohl nicht darauf gekommen, diese Praxiserfahrungen von sich aus zu suchen, aber man verweigert sich diesem Ansinnen auch nicht. Wir konstatieren am Beginn des Schuljahrs wohlwollende Unentschiedenheit. Aus ihr wird am Ende des Schuljahres eine wohlwollende Zustimmung. Rund 80% der Schülerinnen und Schüler beurteilen das Praktikum und den begleitenden Unterricht als „eine gute und wichtige Erfahrung“ und meinen, „Das sollte jeder mal machen“. 41% sagen, sie hätten in diesem Schuljahr „etwas Wichtiges geleistet“. Die Hälfte der Befragten hatte das Gefühl „gebraucht zu werden“. Ein Viertel der Befragten fasst eine Fortsetzung des Praktikums ins Auge, zwei Drittel hat „keine Zeit“, will „Bezahlung“ oder hat „genug davon“. 5% arbeiten bereits an ihrem Einsatzort weiter. Die Zahl derer, die sich zu Beginn des Schuljahres keine Form sozialen Engagements für sich vorstellen konnte, sei es freiwillig oder bezahlt oder ein soziales Pflichtjahr, sinkt nach dem Praktikum bis zum Schuljahresende um rund 20%. Aber es bleibt unter den Schülerinnen und Schülern nicht bei naiv individualistischen Helferwünschen, wie man sofort unterstellen könnte. Die Zahl derer, die von Staat, Kirchen und Gewerkschaften mehr Engagement erwarten, steigt vom Schuljahrsbeginn bis zum Schuljahresende im Blick auf den Staat von 36% auf 47%, die Kirchen von 19% auf 32% und die Gewerkschaften von 6% auf 13%.



## **Fürsorge - ein Fall für Mädchen und Frauen?**

Der Vergleich der Motivlagen und Erwartungen an das Projekt zum Schuljahresbeginn zeigt zwischen Jungen und Mädchen entscheidende Nuancen.

Die Mädchen erwarten und versprechen sich signifikant einen größeren Zuwachs an Einsichten und neuen Erfahrungen als die Jungen. Die Jungen bilden unter der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eher Abneigung signalisierende Äußerungen von sich geben, die Mehrheit.

Mädchen bringen auch deutlich mehr Vorerfahrungen durch „freiwillige, unbezahlte Einsätze für andere Menschen“ mit. Nicht zuletzt deshalb empfinden die männlichen Schüler den praktischen Teil des Projekts deutlich stärker als Zwang: Auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht) bis 9 (sehr stark) bewerten die Schülerinnen die Tatsache hinsichtlich des Praktikums keine Wahl zu haben, insgesamt nur mit 2. Bei den Schülern liegt dieser Wert mehr als doppelt so hoch.

Schüler nehmen aus ihrem Umfeld offenbar weniger positive Rückmeldungen auf. Während bei den Mädchen 54% angeben, andere Gleichaltrige würden das Projekt befürworten, äußern die Jungen dies nur zu einem Drittel. Für die Wahl ihres Praktikumsbereichs erkennen nur 49% die Unterstützung ihrer Eltern, bei den Mädchen sind es 70%.

In der tatsächlichen Verteilung auf die verschiedenen Einsatzbereiche gab es unter den Geschlechtern allerdings keine nennenswerten Unterschiede. Und nach dem Praktikum geben alle gleichermaßen (70%) an, intensiven Umgang mit Menschen und auch Spaß gehabt zu haben.

Mädchen haben tendenziell andere Befürchtungen und Erwartungen als die Jungen. Sie erwarten eher auch eine berufliche Orientierung durch das Praktikum. Im Anschluss an die Praktika sprechen sie mehr als die Jungen von Gefühlen der Zuneigung, Freude und Spaß. Die Jungen befürchten mehr als die Mädchen, sich zu langweilen oder aus dem Praktikum für sich selbst nichts herausziehen zu können, das für sie selbst von Bedeutung ist. Am Ende des Schuljahres haben sich die Werte der Erwartungen und Befürchtungen angeglichen. Die Jungen revidieren ihre Befürchtungen. Die Mädchen sehen sich in ihren Erwartungen bestätigt. Ein Unterschied freilich bleibt. Mädchen sprechen überraschend öfters von Vorbildwirkungen als die Jungen.

Es scheint, dass Mädchen im Compassion-Projekt die Chance haben, Haltungen zur Geltung zu bringen, die als Ausdruck weiblicher Moral gelten und von ihnen selbstverständlicher genommen werden als das die Jungen von herrschenden Männerbildern her zeigen können. Das heißt nicht, dass Jungen nicht in gleichem Maße fürsorglich und anderen zugewandt sein könnten. Das Gegenteil ist der Fall. Ein erheblicher Teil der Jungen baut in den Praktika zuvor geäußerte aversive Haltungen ab und findet den Kontakt mit Kindern, alten Menschen, behinderten Menschen ausgesprochen belebend. Diese Beobachtung spricht unseres Erachtens dafür, dass im Compassion-Projekt geschlechtsspezifisch unterschiedliche Sozialisationsvoraussetzungen wirksam sind, die den Erfolg des Projekts, gemessen am Zuspruch durch die Schülerinnen und Schüler, eher stützen, aber in einer mitunter vielleicht auch ambivalenten Weise. Es könnte sein, dass Mädchen sich von den Anforderungen des Projekts eher in Druck bringen lassen als Jungen. Diese Vermutung wäre jedoch in kritischer Auseinandersetzung mit der Geschlechter(*Gender*)-debatte innerhalb der Pädagogik weiter zu untersuchen.

### **Sind kirchliche Jugendliche altruistischer?**

Informiert durch die Literatur haben wir auf die kirchlichen Jugendlichen besonders geachtet. Der Tenor lautet, dass kirchliche Jugendliche eher altruistische Haltungen und Handlungsbereitschaften zeigten als andere.

In den von uns begleiteten Schulen ging fast die Hälfte der kirchlichen Jugendlichen in Einrichtungen für behinderte oder alte Menschen, obwohl diese Einrichtungen zu Beginn des Schuljahres nicht ihre erste Option darstellte. Aber man muss festhalten, dass diese Option von der Gruppe der kirchendistanzierten Schüler gar nicht erst angegeben wurde. Die kirchlichen Jugendlichen haben sich der Herausforderung als 'schwierig' geltender Einsatzbereiche eher gestellt als andere. Schüler mit dieser Verhaltensbereitschaft sind unter kirchlichen Jugendlichen in der Tat häufiger zu finden als unter kirchlich distanzierten Jugendlichen, wie ein Vergleich mit den Kontrollschulen zeigt. Und diese Schüler finden sich auch wieder etwas häufiger an Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Die sozialisierende Kraft der kirchlichen Milieus und ihr Einfluss auf die Ausbildung altruistischer Haltungen scheint unverkennbar. Dieser Befund stimmt wiederum mit dem von Schmidtchen vorgelegten Datenmaterial überein, welches Schmidtchen in seiner Arbeit zur Jugendmoral zu der These veranlasst hat: „Ohne die kirchliche Kultur würden altruistische

Orientierungen in der Gesellschaft zurückgehen. Die säkulare Gesellschaft erzeugt jene Verhaltensorientierungen nicht, die sie dringend braucht.“<sup>4</sup>

Das Compassion-Projekt würde, wenn diese Überlegungen von Schmidtchen stimmen, also kirchlich gebundene Jugendliche in ihrer Wertorientierung besonders stützen. Die Frage, ob das Projekt dann anders orientierte Jugendliche erreicht, bliebe fraglich.

Möglicherweise sind die Daten von Schmidtchen aber auch anders interpretierbar. Kirchlich gebundene Jugendliche sind nach unseren Daten sozial integrierte Jugendliche und werden von ihren Eltern zu sozialem Handeln ermutigt. 94% der von uns identifizierten kirchlichen Jugendlichen fühlen sich von ihren Eltern „sehr positiv“ oder „positiv“ unterstützt. Die kirchendistanzierten sagen das nur zu 74%. Und wiederum erleben die kirchlichen Jugendlichen eindeutig mehr in ihrem sozialen Umfeld, wie sich Erwachsene sozial engagieren.

Wir wollen diese Modellwirkungen nicht wegre-den. Aber es scheint, dass soziale Integration Haltungen begünstigt, die der Gruppe und darüber hinaus auch wieder anderen zugute kommen können. Altruistische Verhaltensbereitschaften liegen ja auch im Interesse dessen, der am Erhalt der Gruppe interessiert ist. Altruismus schließt also selbstbezogene Motive nicht aus. Und deshalb gilt für die kirchlich integrierten Jugendlichen vermutlich, was die englische Soziologin Helen Wilkinson allgemein über den schon zitierten neuen Sozialisationstypus geschrieben hat: „Viele engagieren sich als Helfer nicht aus einem religiösen Antrieb heraus, sondern weil sie es lohnend und erfreulich finden und als persönliche Bereicherung betrachten.“<sup>5</sup>

### **Was Unterricht bewirkt**

67% der Schülerinnen und Schüler erwarten eine unterrichtliche Begleitung des Praktikums, allerdings sollte diese, wie ein Schüler wohl für viele sprechend formuliert hat, nur „in den Fächern [stattfinden], in denen sich die Lehrer für die Schüler interessieren“. (ARS 6) In den Augen der Schüler ist nicht das Fach, sondern sind die Lehrer entscheidend. Generell führt das Compassion-Projekt zu einer kritischeren Sicht der Schule und ihres Beitrags zum Wissen um die Welt. In Klassen, in denen in fünf und mehr Fächern Unterricht zu Compassion gemacht wurde, wird die Lebensrelevanz des schulischen Unterrichts signifikant mehr erlebt. Die Einschätzung der Schüler, was

Unterricht zum Wissen über die Welt und Wissen und Nachdenken über mich selbst beiträgt, verändert sich signifikant. Die Zahl derer, die sagen, dass der Unterricht etwas zum Nachdenken über mich beiträgt, steigt um 26% (gegenüber 17%. in Klassen mit wenig Unterricht zum Projekt).

Was aber von den Praktikumserfahrungen und unterrichtlichen Reflexionen letzten Endes dauerhaft im Gedächtnis geblieben ist, werden wir erst wissen, wenn Anschlussuntersuchungen in Gang kommen und die jetzt von den Schulen abgehenden ersten Jahrgänge mit Compassion-Erfahrung noch einmal Auskunft geben.

- 1 Das Folgende ist eine gekürzte und leicht veränderte Fassung meines Berichts (zusammen mit Stefan Gönzheimer) in: Compassion- Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Hg. v. J.B.Metz/ L. Kuld/ A. Weisbrod, Freiburg (Herder) 2000, 122-138.
- 2 H.Wilkinson, Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: Kinder der Freiheit, hg.v.U.Beck, Frankfurt 1997, 122
- 3 Die jungen Mildten, in: DER SPIEGEL 28 (12.Juli 1999) 94-108
- 4 Schmidtchen, Ethik und Protest, 224
- 5 Wilkinson, in: Kinder der Freiheit, 122

#### Literatur

---

**Johann Baptist Metz/Lothar Kuld/Adolf Weisbrod:** Compassion, Weltprogramm des Christentums, Soziale Verantwortung lernen (Herder Freiburg 1999)

**FORUM 27,** Informationsheft für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg, Schulstiftung Freiburg 1999

**Lothar Kuld/Stefan Gönzheimer:** Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Kohlhammer Stuttgart 2000.

**engagement** 2-3/1994 (SS 268 ff.) und 2/2000, Zeitschrift für erziehung und schule, Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn

Prof. Dr. Lothar Kuld  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
Postfach 111062,  
76060 Karlsruhe  
Tel. (0721) 9254970  
lothar.kuld@ph-karlsruhe.de

---

Doris Odendahl

## Chancengleichheit als Grundwert einer Weiterbildungspolitik in der Wissens- und Informationsgesellschaft

Als ich feststellte, dass mein Beitrag für diese Arbeitsgruppe vorgesehen ist, war ich zuerst etwas irritiert, denn die Arbeitsgruppe ist durch die vorgesehenen Beiträge offenbar so angelegt, dass der Erwerb von Wertorientierung mehr den Kirchen zugeordnet wird und der Prozess des lebensbegleitenden Lernens auf die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgerichtet ist. Beides halte ich für falsch. Deshalb will ich diese vorgegebene Ordnung mit meinem Beitrag etwas stören, was in der Überschrift Chancengleichheit als Grundwert einer Weiterbildungspolitik in der Wissens- und Informationsgesellschaft zum Ausdruck kommt.

Wenn die Diagnose in dieser Arbeitsgruppe lautet, dass es einen Grundwerteverlust bzw. Grundwertewandel in der Gesellschaft gibt, dem durch bildungspolitische Intervention zu begegnen ist, dann stimme ich dem natürlich zu. Im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert der Delors-Kommission heißt es: „Bildung ist nicht mehr räumlich oder zeitlich begrenzt und kann so selbst zu einer Dimension des Lebens werden“.

Die Frage stellt sich, wer die Diskussion über Grundwerte unserer Gesellschaft führt und wie es um die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger dabei bestellt ist. Wird sie stellvertretend von den Kirchen, den politischen Parteien oder von wem sonst geführt?

Daraus ergibt sich unmittelbar die Notwendigkeit, den Stellenwert der Politischen Bildung neu zu beschreiben und dabei realistischerweise gleich mit zu bedenken, dass Politische Bildung allein kein Allheilmittel sein kann und in ihrer Wirkung immer begrenzt ist. Derzeit führt die Politische Bildung im Weiterbildungsbereich, also im Angebot für das Lebensbegleitende Lernen aus vielerlei Gründen eher ein Nischendasein. Sie steht mit ihrer misslichen Lage nicht allein, denn auch der Zustand der Politischen Wissenschaft ist alarmierend – wovon man sich z.B. hier vor der Haustür am Berliner Otto-Suhr-Institut leicht überzeugen kann.

Auch die Volkshochschulen müssen aufpassen: Es gibt Kräfte, die sich angesichts des enormen Weiterbildungsbedarfs in der Informations- und Wissensgesellschaft gern darauf zurückziehen würden, als Hauptaufgabe die Vermittlung von Sozialkompetenz zu sehen. Doch damit wird man dem Anspruch der demokratischen Gesellschaft auf Mitverantwortung und Mitgestaltung nicht gerecht. Wenn Information (oder besser gesagt: Wissen) die wichtigste Ressource der Zukunftsgesellschaft ist, dann wird Wissen als Wert auch materiell neu bewertet. Hier besteht die reale Gefahr, dass sich die Gesellschaft in „informationsarme“ und „informationsreiche“ Segmente spaltet. Wer über wirtschaftlich verwertbares Wissen verfügt, wird dazu neigen, dies im Sinne eines Monopols für sich zu behalten.

Grundbildung und insbesondere die Weiterbildung haben die Aufgabe, hier gegenzusteuern und dafür zu sorgen, dass Wissen möglichst allgemein verfügbar ist. Wissen muss also „sozialisiert“ werden. Hier entsteht ein sozialer und politischer Konflikt, der mit einem aktuellen Beispiel durch das globale Wettrennen zwischen privaten Firmen und öffentlichen Konsortien um die Genom-Entschlüsselung besonders deutlich wird.

Wenn also hier im Forum Bildung eine Grundwertediskussion geführt wird, dann muss es genau um diesen Konflikt um den privaten bzw. öffentlichen Charakter von Wissen und um die Verwertungsrechte gehen. Wenn die Entwicklung dahin geht, dass sozial und ökonomisch relevantes Wissen von Oligopolen bzw. Monopolen beherrscht und durch Patente aller Art kontrolliert wird, dann führt sich die Wissensgesellschaft ad absurdum, bevor sie überhaupt entstanden ist.

Der Schlüssel in der Grundwertediskussion ist also die Sozialverträglichkeit von Wissen. Dazu brauchen wir eine an Informationsfreiheit und Offenheit orientierte Wissenspolitik, in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zusammengeführt werden.

Der Schlüsselbegriff für diesen Bereich der Grundwertediskussion ist deshalb Chancengleichheit. Nichts gegen den Spruch, jeder sei seines Glückes Schmied. Sein Glück kann aber nur schmieden, wer auch Zugang zu dem wichtigsten Rohstoff unserer Zeit, dem Wissen hat. Zur Erklärung dienen zwei Beispiele:



In der Bundesrepublik wird die Zahl der Analphabeten auf etwa 4 Millionen Menschen geschätzt – in einer Wissensgesellschaft redet man nicht so gern darüber – aber ihre Zahl nimmt zu. Bisher sind es in erster Linie die Volkshochschulen, die Angebote zum Nachholen von grundlegenden allgemeinen Kenntnissen für diese und andere Zielgruppen unterbreiten. Ohne ein solches erstes Fundament zum Einstieg in die Wissensgesellschaft ist diese Gruppe aber chancenlos.

Weiterbildungsangebote werden bis heute vor allem von jenen wahrgenommen, die bereits über eine überdurchschnittliche schulische und berufliche Ausbildung verfügen. So werden z.B. in der betrieblichen Weiterbildung noch immer vor allem männliche Fach- und Führungskräfte begünstigt. Frauen haben – auch bedingt durch ihren noch immer unterdurchschnittlichen Anteil in dieser Gruppe – von vornherein geringere Teilnehmerchancen als Männer. Nahezu chancenlos bleiben Teilzeitbeschäftigte, Ausländerinnen und Ausländer sowie die relativ neue Gruppe der an Heimarbeitsplätzen Tätigen.

Ich habe diese zwei Beispiele aufgeführt um zu zeigen, dass die Bedeutung der Weiterbildung für den demokratischen Staat und für die Lebenschancen aller Bürgerinnen und Bürger die Verankerung des Rechts auf Weiterbildung in unserer Gesellschaft erfordert und dass die Verwirklichung dieses Grundrechts auf Bildung, Ausbildung und Weiterbildung (also des lebensbegleitenden Lernens) im Sozialstaat nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten auf einem sog. „Bildungsmarkt“ allein überlassen bleiben kann.

Die Bedeutung der Weiterbildung für die Lebenschancen der Bürgerinnen und Bürger erfordert vielmehr öffentliche Verantwortung für das Angebot und die Durchführung der Weiterbildung. Der Staat muss ein qualitativ und quantitativ angemessenes Angebot gewährleisten, das alle Menschen wahrnehmen können. Dabei ist öffentliche Verantwortung nicht gleichzusetzen mit Verstaatlichung: Die Weiterbildung bleibt durch die Pluralität der Träger und die Freiwilligkeit der Teilnehmenden gekennzeichnet.

Allerdings ist es notwendig, dass der Staat Rahmenbedingungen schafft: Dazu gehören die Sicherung der Grundversorgung, die Kooperation und Koordination der Beteiligten und der Aufbau unterstützender Strukturen der Information, Beratung und Qualitätssicherung, der Anerkennung und Zertifizierung



von Weiterbildungsleistungen sowie der Forschung und Lehre in der Weiterbildung. Sicher gibt es dafür eine ganze Reihe von guten Ansätzen. Es darf dabei aber nicht nur um Lernfeste und „Wochen der Weiterbildung“ gehen, sondern es geht in erster Linie um Verstetigung solcher Strukturen im Bereich der Weiterbildung.

Chancengleichheit in der Weiterbildung beinhaltet zwei wichtige Aspekte:

1. Zugangsgerechtigkeit durch eine flächendeckende Präsenz von relevanten Weiterbildungsangeboten mit weitgehend offenen Zugangsvoraussetzungen und sozialverträglichen Gebühren. Dazu gibt es positive Beispiele wie die britische Open University und die amerikanischen Community Colleges, die insofern offen sind, als auch Personen ohne Abitur oder äquivalenten Abschluss den Hochschulabschluss erwerben können, wenn sie den Leistungsanforderungen der jeweiligen Studiengänge entsprechen. Natürlich sind Volkshochschulen offen – im Gegensatz zu den Community Colleges unterliegen sie jedoch erheblichen staatlichen Einschränkungen, wenn es darum geht, Abschlüsse zu vergeben.

Zugangsgerechtigkeit heißt im deutschen Kontext deshalb vor allem Durchlässigkeit. Aber auch der Aspekt sozialverträglicher Studien- und Kursgebühren ist wichtig. Es ist äußerst alarmierend, dass der öffentliche Anteil an der Finanzierung von Weiterbildungsangeboten seit Jahren stetig zurückgeht und z.B. in den Volkshochschulen schon fast die Hälfte der Kosten der Angebote von den Teilnehmenden selbst getragen wird. Auch dadurch findet eine schleichende Ausgrenzung aus der Wissensgesellschaft statt.

2. Deregulierung des Angebots: Bildungsanbieter im Bereich der Weiterbildung benötigen eine größere Autonomie in der Gestaltung ihrer Lehr- und Studienangebote. Der Weiterbildungsbereich ist auf eine nachfragestärkende Politik angewiesen. Hier kommt es dringend darauf an, Chancengerechtigkeit durch eine Verbriefung des Rechts auf Weiterbildung zu gewährleisten. Dies ist der Kern einer nachfragestärkenden Weiterbildungspolitik.

Aus dem Grundwert der Chancengleichheit ergibt sich letztendlich die Forderung nach einem Weiterbildungsrahmengesetz des Bundes mit dem Ziel der Anerkennung des Rechts auf Weiterbildung.

**Zusammenfassung:**

1. Unter dem Aspekt der Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger an der Diskussion um die Grundwerte unserer Gesellschaft muss der Stellenwert der Politischen Bildung neu definiert werden.
2. Der zentrale bildungspolitische Grundwert angesichts der Herausforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft ist die Chancengleichheit.
3. Ich verstehe Chancengleichheit sowohl unter den Aspekten der Zugangs-offenheit, der Sozialverträglichen Gebührengestaltung als auch der Freiheit des Angebots.
4. Ohne Chancengleichheit können Informations- und Wissensmonopole entstehen, die die Informations- und Wissensgesellschaft schon im Ansatz gefährden. Ohne den Grundsatz der Chancengleichheit kann also die Informations- und Wissensgesellschaft nicht verwirklicht werden.
5. In der Weiterbildungspolitik kommt es darauf an, Chancengleichheit durch eine nachfragestärkende Politik zu gewährleisten. Hierzu ist letztendlich ein Weiterbildungsrahmengesetz mit dem Kern des Rechts auf Weiterbildung das richtige und notwendige Instrument.

Doris Odendahl,  
Vorsitzende des  
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.  
Rößlesmühlestr.12  
70163 Sindelfingen  
Tel. (07031) 879353  
doris.odendahl@t-online.de

Norbert Taubken

## STEP 21, die Jugendinitiative für Toleranz und Verantwortung – Neue Ansätze zur Förderung von Orientierungsfähigkeit, Sozial- und Medienkompetenz bei Jugendlichen

Keine Frage: Für Jugendliche ist es zunehmend schwieriger geworden, sich in einer durch Pluralisierung gekennzeichneten Gesellschaft zu orientieren und einen Wertekanon für das eigene Handeln und die Beurteilung von Handlungsweisen zu entwickeln.

### **Werte-Cocktails**

Die verschiedenen Jugendkulturen, von denen Jugendforscher mehrere hundert auszumachen glauben, zeugen davon. Sie schaffen soziale Identität über den Musikstil, Kleidung, aber auch über eigene Verhaltensnormen in Abgrenzung von anderen Gruppen und von der Erwachsenenwelt. Die aktuelle Shellstudie geht einen Schritt weiter: Auch diese Zuordnungen zu werteprägenden Bezugsgruppen verschwimmen mittlerweile. Entscheidungen würden zunehmend situativ, nach persönlichen Kriterien getroffen. Die Autoren sprechen in diesem Kontext von einem individuellem „Werte-Cocktail“. Eine indifferente „Sowohl-als auch-Mentalität“ sei entstanden. Ich möchte ergänzen, dass die Jugendlichen hier der Erwachsenenwelt nur einen Spiegel vorhalten.

Eine zweite Entwicklung muss konstatiert werden: Neben der Peer-Group sind es die Medien, die heute in großem Maße wertebildend wirken. Dies ist ein Phänomen, dass nicht nur europäisch sondern weltweit zu beobachten ist – vorausgesetzt der Zugang zu entsprechenden Medien ist gegeben. Vorbildcharakter für Jugendliche haben mittlerweile die Rambos der Action-Filme und die Lara Crofts im Cyberspace. Die Verarbeitung zwischenmenschlicher Probleme erfolgt über Daily Soaps – zutiefst moralisch, zugleich vereinfachend und an den Zuschauerzahlen orientiert.

Derartige hier nur grob skizzierte Umbrüche erfordern neue Ansätze im Bildungsbereich. Sollen Jugendliche im Prozess der Wertebildung adäquat unterstützt werden, müssen

- Methoden und Materialien entwickelt und erprobt werden, die diese veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigen,
- Jugendliche über geeignete – d. h. von Jugendlichen angenommene – Kommunikationsformen angesprochen werden,
- brennende Fragen aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt gestellt werden.

### **STEP 21 geht neue Wege**

Die gemeinnützige Jugendinitiative für Toleranz und Verantwortung – STEP 21 – hat das Konzept „Box und Netz“ für die Unterstützung jugendlicher Wertebildungsprozesse entwickelt und in einer Pilotphase 1999 erfolgreich erprobt. Spannende Medien werden in einem Medienpaket, der STEP 21-Box, zusammengestellt und geben Impulse für Projekte in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit. Vorbildliche Aktivitäten von Jugendlichen werden unterstützt und öffentlich gemacht. Auf diesem Weg motivieren sie auch andere zu Eigenaktivität und Engagement. Ergänzend hierzu fordern die Aktionen und Wettbewerbe im STEP 21-Netz dazu auf, sich auch im Freizeitbereich mit Verhaltens- und Wertefragen auseinander zu setzen. STEP 21 bietet damit ein Forum für den Wertediskurs unter Jugendlichen.

### **Vernetzte Medien**

Mit der neuen STEP 21-Box [Clique] wurde ein handlungsorientiert ausgerichtetes Angebot entwickelt. Diese Box bietet einen reichhaltigen Fundus an spannenden Medien und Arbeitshilfen für die pädagogische Arbeit. Die Basismedien Comic, Musik und Film werden dadurch miteinander verbunden, dass sie aus der jeweiligen Medienperspektive die jugendliche Peer-Group und ihre Strukturen thematisieren. Durch diesen Zugang regt das Materialpaket an, sich mit zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und den Maßstäben des eigenen Handelns auseinander zu setzen. Es ist an thematischen und medialen Interessen von Jugendlichen ausgerichtet und besitzt auch dadurch einen stark appellativen Charakter. Ein Methoden-Manual für Jugendliche erleichtert das eigene Aktiv-Werden. Hintergrundinformationen, passende Textauszüge und Definitionen ermöglichen parallel einen kognitiven Zugang. Kurz: Medienpädagogik im Dienste prosozialen Verhaltens.

## Öffentlichkeit und Austausch

Das Material fordert die Jugendlichen dazu auf, eigene Ideen zu den aufgeworfenen Fragen auch medial umzusetzen. Die ebenfalls enthaltenen Software-Programme zum Erstellen von Musikstücken und Comic-Clips helfen dabei, den Computer in die inhaltliche Arbeit zu integrieren. Neue Technologien werden so aus dem Informatikraum herausgeholt und fächerübergreifend eingebunden. Zusätzliche Motivation geht davon aus, dass alle Produktionen von Jugendlichen auf der Website von STEP 21, der Web-Arena ([www.step21.de](http://www.step21.de)) ausgestellt werden können. Damit ist der erste Schritt in die Öffentlichkeit, in eine inhaltliche Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen getan. Einzige Bedingung: Die Medienprodukte müssen zu STEP 21 als Initiative für Toleranz und Verantwortung passen. Auch Projekte oder konkrete Aktionen an Schulen können sich präsentieren, Partner suchen oder Tipps austauschen. Besonders interessanten Projekten kann der Weg in eine Hörfunk- oder Fernsehsendung von STEP 21 geebnet werden. Sie zeigen damit einen Weg auf, eigene Ideen und Projekte gesellschaftlich bekannt zu machen und öffentlich Position zu beziehen. In Kooperation mit Medienanstalten konnten bereits erste Sendeformate umgesetzt werden. Die Einbindung von Jugendstars sorgt dabei in besonderem Maße für öffentliches Interesse. Vielleicht gelingt es durch ein so entstehendes Netzwerk, die Brücke zwischen Schule und Freizeit, zwischen Lernen und Spaß, zwischen Jugend und der Erwachsenen-Gesellschaft ein Stück tragfähiger zu machen.

## Aktionen motivieren

Hierzu werden auch regionale und überregionale Aktionen – wie Wettbewerbe, Bustouren, Konzerte und Workshops – beitragen. Diese Aktionen veranstaltet STEP 21 in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen öffentlichen und privaten Trägern. Drei Beispiele seien kurz ausgeführt:

- Bei der Aktion „Best of my City“ suchen Jugendliche Orte, die aus ihrer Sicht eine Stadt als weltoffen, tolerant und couragiert beschreiben. In Hamburg entstand aus den Beiträgen ein neuer Stadtführer für Jugendliche. In Berlin, Bremen und bundesweit (gemeinsam mit Jetzt, dem Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung) sind die nächsten Umsetzungen in Vorbereitung.
- Die „Toleranz-Tour“ auf der Expo 2000 bietet Jugendlichen die Möglichkeit, Orte auf der Weltausstellung in Hannover kritisch unter die Lupe zu nehmen und mit den internationalen Gästen in Kontakt zu kommen.

- Die „STEP 21-Frage“ wird monatlich im STEP 21-Window, einer eigenen Sendung bei Radio Bremen und im Internet gestellt. Zu einem aktuellen Thema beziehen Jugendliche öffentlich Stellung.
- Mit der UNESCO startet derzeit eine weltweite Internetaktion: Jugendliche stellen einander virtuell Orte vor, die für sie Heimat und gelingendes Zusammenleben von Menschen bedeuten. Eine Landkarte von 210 lebenswerten Plätzen aus der Perspektive Jugendlicher wird entstehen.

Weitere Aktionen und aktuelle Informationen finden Jugendlichen stets auf der Web-Arena. Bei all ihren Aktivitäten wird die Initiative von der „Jugend fordert! gemeinnützige GmbH“ getragen und finanziell abgesichert, deren Gesellschafter die Unternehmen Bertelsmann, DaimlerChrysler, Siemens und Sonja Lahnstein-Kandel sind. Externe Fachleute und engagierte Einzelpersonen unterstützen die Initiative bei der Entwicklung und Durchführung.

### **Ein Pädagogennetzwerk entsteht**

Parallel zu den jugendlichen Programmteilen baut STEP 21 das Netzwerk derjenigen Pädagoginnen und Pädagogen aus, die bisher bereits durch die Entwicklung der medialen und inhaltlichen Angebote oder über die erste STEP 21-Tagung in Hamburg mit STEP 21 verbunden sind. STEP 21 bietet damit eine Plattform für alle, die sich informieren, inhaltlich diskutieren oder die Initiative mit gestalten wollen. Besonders wichtig sind dabei engagierte Personen, die den Aufbau regionaler Gruppen dieses Pädagogennetzwerks unterstützen und diese mit Leben füllen. Auch in diesem Netzwerk können die ersten Schritte parallel im Internet getan werden. Es steht allen Interessierten offen, informiert über Neuigkeiten und lädt dazu ein, Unterrichtserfahrungen, erprobte Arbeitsblätter oder auch Konzepte für Projektwochen auszutauschen.

Das Gesamtkonzept von STEP 21 „Box und Netz“ ist bewusst offen gehalten. Es kann sich schnell und unbürokratisch den Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer anpassen. Auch die STEP 21-Box [Clique] ist als lebendiges Angebot zu sehen. Der dynamische Anteil entwickelt sich zum einen in der jeweiligen realen pädagogischen Situation, zum anderen über die Ergänzungen durch die Web-Arena, durch Aktionen und Wettbewerbe. So wie die erste Testphase im Sommer dieses Jahres mit fast 200 Pädagoginnen und Pädagogen zur Fertigstellung der STEP 21-Box [Clique] geführt hat, sollen die nun folgenden Erfahrungen dazu führen, dass weitere Boxen unter Einbindung von

Experten und Institutionen zu Schwerpunktthemen entwickelt werden. So kann peu à peu eine Edition entstehen, in der jede neue Box handlungsorientierte Angebote zu einem weiteren Thema im Bereich Wertebildung macht.

---

**Die STEP 21-Box [Clique] kann – wie z. B. auch Klassensätze des Comic-Heftes „Die Clique“ und des Schülerheftes – gegen eine Schutzgebühr angefordert werden. Informationen dazu und zu allen aktuellen STEP 21-Aktionen unter [www.step21.de](http://www.step21.de) oder unter der folgenden Adresse: STEP 21, Baumwall 7, 20459 Hamburg, Telefon (040) 378 596-12 , Telefax -13, e-mail: [team@step21.de](mailto:team@step21.de); Ansprechpartnerin für den Bereich Pädagogik: Petra Herzmann.**

Dr. Norbert Taubken  
Projektleitung Pädagogik,  
STEP 21 gGmbH  
Baumwall 7  
20459 Hamburg  
Tel. (040) 37 85 96-12  
Email: [Team@step21.de](mailto:Team@step21.de)

---



---

Erwin Schorr

## „Le c@hier - europäische Schülerzeitung“

Dem Collège Joliot Curie in Vivonne (nahe Poitiers), der Escuela Ave Maria in Malaga und dem Albert-Schweitzer-Gymnasium in Dillingen wurde vor zwei Jahren die Förderung des gemeinsamen Projektes „Le c@hier - europäische Schülerzeitung“ in dem COMENIUS-Programm der EU genehmigt.

### **Ziele**

In diesem Projekt wird interkulturelles Lernen durch möglichst häufigen unmittelbaren Kontakt mit den Partnerschulen in Frankreich und Spanien angestrebt. Die enge Zusammenarbeit soll nicht nur das Lernen der Sprachen intensivieren, es sollen auch zwischenmenschliche Kontakte geknüpft bzw. vertieft werden, um damit Toleranz und Verständnis füreinander zu wecken. Dazu werden die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auf innovative Weise eingesetzt, Lernerfahrungen internationalisiert und intensiver Informationsaustausch betrieben.

### **Weitere Ziele sind**

- Heranführen von Schülern und Lehrern an moderne Kommunikationsmedien
- Erschließen neuer Informationsquellen
- Entwicklung neuer Unterrichtsformen
- Aufbau eigener Kommunikationssysteme in unserer Schule sowie zwischen unserer Schule und der „Außenwelt“

Diese Ziele werden in zwei Arbeitsfeldern angestrebt. Zum einen sollen Unterrichtsverfahren entwickelt werden, die den gegenwärtigen technischen Stand unserer Schule optimal nutzen und mit der technischen Weiterentwicklung Schritt halten. Zum anderen soll zusammen mit den Partnerschulen die europäische Schülerzeitung entstehen, die sich auf Vorarbeiten stützen kann, die bereits beim CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) in Poitiers geleistet wurden. Dort existiert bereits eine virtuelle Zeitungsredaktion.

## **Inhalte**

Die Schülerzeitung soll folgende Themen zum Inhalt haben:

- Präsentation der beteiligten Schulen sowie ihres gesellschaftlichen und geschichtlichen Umfeldes
- Berichte über die Regionen und ihre Geschichte
- Artikel zum Schüleraustausch (der momentan erst zwischen dem Albert-Schweitzer-Gymnasium in Dillingen und dem Collège Joliot Curie in Vivonne existiert)
- Berichte über Erlebnisse während des Aufenthaltes im Gastland
- Beiträge zu aktuellen, die Schülerinnen und Schüler besonders interessierenden Themen, z.B. Fremdenhass, Drogen, Generationenkonflikte

## **Eingesetzte Medien**

Folgende Medien werden eingesetzt:

- Textverarbeitung, DTP-Software: MS-Publisher
- HTML-Editoren, z.B. Netscape Composer, FrontPage
- Präsentationssoftware (Astound)
- Internet (WWW, e-mail, Chat, FTP, ...)
- Videokonferenzsysteme (Intel ProShare 500, ShareVision von Creative Labs)

Eine wichtige Rolle spielt das Medium 'Videokonferenz'. Die gemeinsamen Redaktionssitzungen (z.Z. vor allem mit Malaga) finden in Videokonferenzen statt. Dadurch

- erleben die Schüler fremdsprachliche Situationen über ein elektronisches Medium in Echtzeit,
- sammeln sie Erfahrungen im Umgang mit den neuen Informationstechnologien,
- lernen sie reale Begegnungen in der Sprache ihres Partners zu beherrschen.

## **Bisherige Aktivitäten**

- Die Schülerinnen und Schüler fertigten von sich selbst einfache Präsentationen („elektronische Steckbriefe“) an, um sich ihren Austausch-Partnern vorzustellen (Software: ASTOUND). Bisher geschah dies in Briefform. Der Vorteil der Präsentationssoftware: man kann auch mündliche Mitteilungen versenden.
- Einrichten von E-Mail - Adressen für die beteiligten Schülerinnen und Schüler,
- Videokonferenzen zum gegenseitigen Kennen lernen vor dem Austausch,
- Erstellen von Texten während des Schüleraustausches bzw. danach, z.B. Darstellung persönlicher Eindrücke im Gastland,

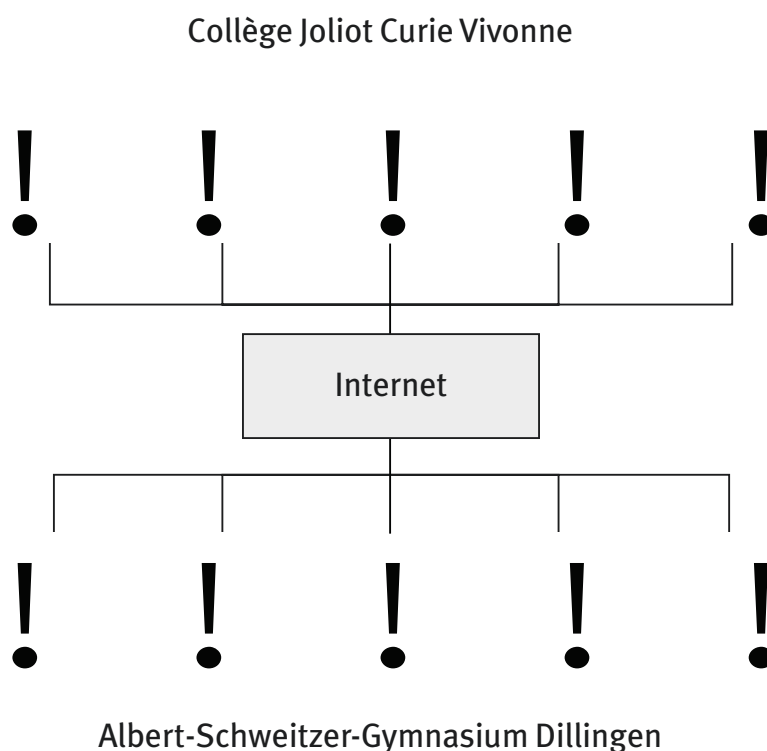
- Austausch dieser Texte per E-Mail
- Bearbeitung der Texte in gemeinsamer Tele-Arbeit über die Funktion „application sharing“ der Videokonferenzsoftware und Präsentation auf einer Homepage.

### Bisherige Ergebnisse

Bisher erstellte Texte sind abrufbar auf der Homepage unserer französischen Partnerschule (koordinierende Schule) unter der Adresse <http://hébergement.ac-poitiers.fr/c-vivonne/cahier.htm>. Die fertige Zeitung erscheint im Internet, entweder im Rahmen einer eigenen Website oder integriert in die Websites der beteiligten Schulen. Über eine Veröffentlichung in gedruckter Form ist noch nicht entschieden.

### Erweiterungsmöglichkeit

Eine interessante Möglichkeit der Erweiterung des Internet-Einsatzes in diesem Projekt wäre das Einrichten eines „europäischen Klassenzimmers“. Es wird daran gearbeitet, mit unserer Partnerschule in Vivonne und der in vergangenen Jahr neu hinzu gekommenen Escuela Ave Maria in Malaga (Spanien) Sprachunterricht in „Echtzeit“ durchzuführen.



Das Konzept sieht vor, dass gleichzeitig Schüler in Vivonne oder Malaga und Dillingen am Computer sitzen und in Partnerarbeit einen Text oder ein Bild bearbeiten (verwendete Software: NetMeeting von Microsoft). Dabei können sie (via Internet) miteinander sprechen. In unserem hausinternen Netz funktioniert dies bereits, ebenso mit einzelnen Partnern im Internet.

### **Schlussbemerkung**

Die finanzielle Unterstützung durch COMENIUS war bis März 2000 gesichert. Über einen Verlängerungsantrag ist noch nicht entschieden. In jedem Fall soll das Projekt von den beteiligten Schulen weitergeführt werden.

Das Albert-Schweitzer-Gymnasium wurde für dieses Projekt am 8. 12. 1999 von dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz mit dem „Europäischen Sprachensiegel 1999“ ausgezeichnet.

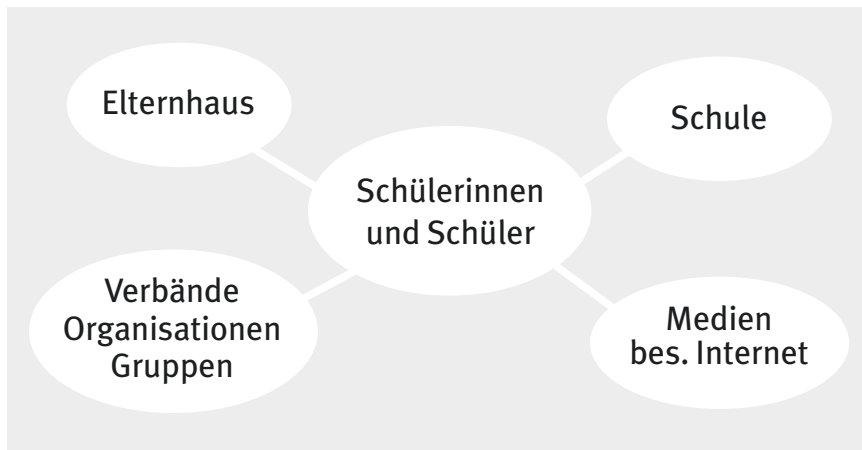
OStD Erwin Schorr  
Albert-Schweitzer-Gymnasium  
Karcherstraße 2  
66763 Dillingen/Saar,  
Tel. (0 68 31) 97 65 47  
eschorr@rocketmail.com  
www.asg-dillingen.de

---

Hans Schubert

# Interkulturelles Lernen – europäisches Umweltprojekt

## 1. Einflüsse auf das Schulkind/auf den Jugendlichen



## 2. Werteorientierung und Globalisierung

Im Zeitalter der Globalisierung sind private und wirtschaftliche Mobilität sowie Flexibilität gefordert. Unumgänglich, wenn sich der europäische Markt behaupten will. Globalisierung in der Wirtschaft bedeutet aber auch die Bildungsfelder der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Bleiben Werte und Normen dabei auf der Strecke? Eine Neuorientierung ist erforderlich. Impulse gingen im vergangenen Jahr von der Globalen Ethikkonferenz in Wittenberg aus. Werte und Normen sind den veränderten Verhältnissen anzupassen. Sie müssen Bestandteil der in der Schule vermittelten Schlüsselqualifikationen werden.

## 3. Gründung von Europaschulen

Ich denke, dass ist ein erster Schritt in die Zukunft. In Sachsen-Anhalt sind 13 Schulen mit europäischen Bildungs- und Erziehungsaspekten zu staatlich anerkannten Europaschulen ernannt worden. Ich bin der Auffassung, dass im Konzept jeder dieser Bildungseinrichtungen eine Vielzahl an Werten und Normen vermittelt wird. Einige möchte ich hier aufzeigen:

- Integration europäischer Themen in alle Unterrichtsfächer
- Vermittlung europäischer Bildungs- und Erziehungsinhalte über fächerverbindende offene Unterrichtsformen
- Beteiligung an europäischen Bildungsprogrammen
- Nutzung moderner Medien zur Kommunikation mit Europa
- Besonderer Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts
- Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz
- Pflege von vielfältigen Auslandskontakten und Projekten
- Großes Angebot an außerunterrichtlichen europäischen Arbeitsgemeinschaften und Kursen
- Beteiligung am Europäischen Wettbewerb und an anderen europaorientierten Bundes- und Landeswettbewerben
- Öffentlichkeitsarbeit für europäische Bildung und Erziehung
- Regelmäßige Lehrerfortbildungen zu europäischen und aktuellen pädagogisch-didaktischen Problemen

Daraus ergeben sich u. a. auch folgende Werte und Normen:

- sich in Toleranz üben
- Verständnis für Probleme anderer aufbringen
- Akzeptanz erlernen
- Solidarität üben
- Völkerverständigung praktizieren

Eine Vielzahl von Möglichkeiten der Zusammenarbeit ergibt sich aus Partnerschaften, Schüler- und Lehreraustauschen sowie gemeinsamen Projekten. Am Beispiel eines internationalen Umweltprojektes möchte ich Ihnen Möglichkeiten einer Werteorientierung für die Schülerinnen und Schüler aufzeigen.

#### **4. Das internationale Umweltprojekt im Rahmen einer europäischen Schulpartnerschaft**

Nicolaiskolan – Helsingborg/Schweden

Martin-Luther-Gymnasium – Europaschule – Wittenberg/Deutschland

Wessel Gansfort-Collage – Groningen/Niederlande

## Concept

In a comparison involving three countries, problems connected to the collection, sorting, recycling and reduction of waste will be discussed. In the course of the project, facts will be gathered, positive and negative approaches will be evaluated and means of cutting down the mountain of waste will be presented. In addition, facts and figures concerning water pollution, the protection of nature and the traffic situation in each of the regions are to be gathered, examined and evaluated.

The documentation from the project is to be put together in a brochure available in English, Swedish, German and Dutch. This brochure is intended to encourage all public and private institutions to draw conclusions from the collected materials and to put some of the suggested initiatives into action. Furthermore, we will make the results of our research and the conclusions drawn from it available world-wide by way of the internet.

## Topic I: Garbage collection

Sorting · Recycling · Waste reduction

### 1. Garbage collection

In total, how much garbage is produced in the space of four weeks by a household consisting of

- ☐ Four persons
- ☐ Three persons
- ☐ Two persons
- ☐ One person?

100 families (25/25/25/25) are to be surveyed.

### 2. Sorting of garbage

2.1 In your country, which of the following types of materials are collected separately from other types of garbage? Please mark both the initial that stands for your country and the types of garbage collected separately.

- |                            |                            |                            |  |                                  |                                |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> G | <input type="checkbox"/> S | <input type="checkbox"/> N | <input type="checkbox"/> Cardboard/paper       | <input type="checkbox"/> Compost | <input type="checkbox"/> Waste |
|                            |                            |                            | <input type="checkbox"/> Plastic/aluminum/cans |                                  | <input type="checkbox"/> Glas  |



## 2.2 How many of the families surveyed sort their garbage?

|        | Yes   | No    |
|--------|-------|-------|
| Number | ..... | ..... |

## 3. Recycling

What happens to the recyclable materials gathered in your country?

Cardboard/paper .....

Plastic/aluminum/sheet metal .....

Compost .....

Glass .....

Waste .....

## 4. Waste reduction

4.1 Questions to be asked concerning conscious efforts to avoid the production of excess garbage.

When making purchases, do you take into consideration the amount of packaging involved in buying a particular product?

Survey is to encompass 100 participants.

|        | Yes   | Sometimes | No    |
|--------|-------|-----------|-------|
| Number | ..... | .....     | ..... |

4.2 In your country, what (types of) products most often come with excess packaging? Investigate individual products and give 10 – 15 examples.

4.3 Investigate the willingness of industry to take back packaging materials and also old appliances.

## 5. Investigation in the partner schools

5.1 In your school, is the garbage sorted?

☐ Yes ☐ No

5.2 How is garbage collected?

5.3 In your school, how many tons of garbage are created per year and per pupil?

(total amount of garbage in kg divided by the number of pupils)

5.4 Is there an environmental protection group active in your school?  
What is its agenda?

5.5 How is environmental awareness fostered in your school?

## **Topic II: Water pollution**

1. Investigation of bodies of water in the vicinity of the partner schools.

What toxins are found in:

|  |               |
|--|---------------|
| Rivers, as well as the Sund/Baltic Sea | - Helsingborg |
| The Elbe                               | - Wittenberg  |
| Rivers, as well as the North Sea       | - Groningen   |

2. Describe measures intended to maintain the quality of water in your area.

## **Topic III: The protection of nature**

1. A group from each of the three schools is to compare and analyze nature protection laws.

2. In your country, what measures are taken to maintain and monitor the protection of nature?

3. In your country, are tropical woods used in construction?

☐ Yes      ☐ No      ☐ Rarely

4. Is the EU's Convention for the Protection of Species recognized by your country and respected in your community?

### **Thema IV: Traffic in the three cities**

1. Investigate the types of transportation most often used in your region (e.g. with the help of a traffic census).
2. What conditions do
  - a) cyclists
  - b) motorists
  - c) users of public transportationhave to contend with?
3. Compare the long-term costs of these means of transportation.

### **5. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen**

Herkömmliche Werte und Normen werden bei internationalen Projekten bewusst und unbewusst entwickelt:

Die Schülerinnen und Schüler gewinnen an Selbstvertrauen, üben sich in gegenseitiger Achtung, legen mehr Wert auf Gemeinsamkeiten, sehen die Notwendigkeit des ständigen Lernens (z. B. Fremdsprachen), überwinden Hemmungen, Rassenhass und Diskriminierungen anderer treten nicht auf. Die jungen Menschen sind eher bereit, Solidarität zu üben und Schwächeren zu helfen.

Hans Schubert · Stellv. Schulleiter  
Martin-Luther-Gymnasium – Europaschule –  
Straße der Völkerfreundschaft 130 · 06886 Wittenberg  
Tel. (03491) 877747  
MLG-Wittenberg@t-online.de

---

Iris Determann

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Als Einstieg in das Thema der Arbeitsgruppe wurde von **Martina Gille** vom Deutschen Jugendinstitut München ein Impulsreferat mit dem Titel „**Wertorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Eine Bestandsaufnahme**“ gehalten. Der Vortrag orientierte sich an den leitenden Fragestellungen, welche Werte von jungen Menschen vertreten werden und welche Funktionen bei der Wertebildung vor dem Hintergrund des gravierenden gesellschaftlichen Wandels noch den traditionellen Sozialisationsinstanzen, wie z.B. der Familie, der Schule zukommt. Die Referentin vertrat die These, dass sich der gesellschaftliche Wandel auf der Werteebene des Subjekts in einer pluralisierten Wertestruktur niederschlägt, d.h. dass alte Werte nicht einfach durch neue ersetzt werden, sondern vielfältige Mischungsverhältnisse eingehen.

Entgegen den üblichen Vermutungen weisen die empirischen Daten nicht auf eine Veränderung von Prosozialität und Hedonismus in den 90er Jahren hin. Empirisch lässt sich ebenso wenig ein verstärkter Egoismus bestätigen. Auffällig bleibt ein signifikanter Unterschied in den Wertemustern der jungen Menschen. Das hat zur Folge, dass die jungen Menschen unterschiedlich gut für die Zukunft vorbereitet sind. Bei jungen Frauen und Männern spielen Ausbildung, Vermögen und Beruf eine außergewöhnlich große Rolle.

Im Statement von **Eckhart Marggraf**, einem Mitverfasser des Heidelberger Memorandums, wurde ein ökonomiezentriertes Bildungsverständnis kritisiert. Er forderte ein neues Bildungsverständnis, das vor dem Hintergrund der sich wandelnden Arbeitswelt, der Demokratiedefizite in der Gesellschaft und des veränderten Stellenwerts von Wissen, Geltung beanspruchen kann. Dieses Bildungsverständnis müsse die ethische Perspektive notwendigerweise einschließen und sogar in den Mittelpunkt der aktuellen bildungspolitischen Diskussion rücken.

In der **Arbeitsgruppe** bestand Einvernehmen darüber, dass ethisches Lernen die Eigenaktivität der Lernenden erfordert. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist die Öffnung der Schule und die Notwendigkeit des Erfahrungslernens dringend erforderlich.

In einer pluralen Gesellschaft stehen unterschiedliche ethische Konzeptionen nebeneinander. Die Reflexion dieser Konzeptionen kann jedoch keinen ethischen Diskurs ersetzen. Es gilt, den Zusammenhang in der Gesellschaft zu untermauern, den die Dominanz des Wirtschaftlichen zu zerstören droht.

Allgemeine Bestätigung fand die Auffassung, dass sich die Systemverdrossenheit in den 90er Jahren verstärkt hat. Viele Jugendlichen empfanden die politische Repräsentation als nicht glaubwürdig. Als positive Entwicklung wurde jedoch festgehalten, dass der sog. „Nahbereich“ von Jugendlichen an Bedeutung gewonnen hat. Im direkten Umfeld können, wenn es strukturiert ist, entscheidende Prägungen der jungen Menschen stattfinden. In der Arbeitsgruppe bestand Einvernehmen darüber, dass dieser für die Wertorientierung von Jugendlichen zentrale Bereich zukünftig stärker genutzt werden muss. Auffällig war, dass die „best-practice-Projekte“, z.B. die systematische Umweltbildung fördernde Paul-Gerhardt-Schule in Dassel, das Compassion-Projekt, die Jugendinitiative Step 21, wie auch beide internationalen Schulen im Nahbereich wirken und unter anderem darauf ihren Erfolg zurückführen. Die Frage, wie ethisches Lernen stattfindet, wurde kontrovers diskutiert. Während man es einerseits für notwendig hielt, die Werteerziehung der Jugendlichen anzuleiten, wurde andererseits nachdrücklich eine klare Grenzziehung zwischen der ethischen Erziehung und der Selbststeuerung des Kindes gefordert.

Als ein „best-practice-Beispiel“ für systematische Umweltbildung kann die **Paul-Gerhardt-Schule in Dassel** angesehen werden. **Helmut Dinse**, Leiter der Schule, verdeutlichte in seinem Vortrag, wie Umweltbildung unter der Zielsetzung der Agenda 21 konkret zu verstehen ist. Umweltbildung umfasst sowohl Pflanzenschutzmaßnahmen und die Errichtung von Biotopen auf dem Schulgelände, wie auch technische Anlagen, die an die Schule geholt wurden, z.B. Wasserkraftwerk, Fotovoltaik-Anlage usw. Bei der Umsetzung stehen die Zusammenarbeit und der Dialog mit den Schülern im Vordergrund.

Das **Compassion-Projekt** wird von einigen katholischen Schulen durchgeführt. Es sieht ein 14-tägiges Sozialpraktikum in einer sozialen Einrichtung, z.B. Altenheim, Kindergarten, Krankenhaus vor. Ein zentrales Anliegen ist den Initiatoren des Projektes, **Dr. Adolf Weisbrod und Prof. Lothar Kuld**, die dort erworbenen wesentlichen Lebenserfahrungen der Jugendlichen mit hilfsbedürftigen Menschen, nach dem Praktikum im Unterricht zu begleiten und so präsent zu halten. Damit soll dem in anderen Langzeituntersuchungen festgestellten Phänomen entgegengewirkt werden, dass der Eindruck, den die Schüler und Schülerinnen in ihrem Praktikum gewinnen, bereits nach kurzer Zeit verfliegt. Um diese Entwicklung zu verhindern und die Nachhaltigkeit der Erfahrungen zu steigern, muss der Unterricht mit diesen Erfahrungen in Verbindung treten.

In der Diskussion der Arbeitsgruppe wurde deutlich, dass die Notwendigkeit einer Wertorientierung in Schulen von vielen Teilnehmern und Teilnehmerinnen geteilt wurde. Die Frage, welche Werte zu vermitteln seien, und wie dies geschehen soll, konnten nicht einmütig geklärt werden.

Zudem wurde die Frage gestellt, ob staatliche Schulen in einem ähnlichen Maße im Bereich der Wertevermittlung tätig werden können oder dürfen, wie Schulen in kirchlicher Trägerschaft.

Von Seiten der Schülerinnen und Schüler wird nachdrücklich betont, dass es bei der Wertevermittlung nicht darum gehen kann, Werte wie inhaltliches Wissen zu vermitteln, hier sei es unbedingt angezeigt, die Schülerreflexion zu fördern und zu akzeptieren. Oftmals werde versucht, z.B. bei der demokratischen Erziehung, Werte zu vermitteln, die den Schülern im Schulleben nicht vorgelebt werden.

**Doris Odendahl** bezog in ihren Vortrag über die „**Demokratische Gesellschaft und den Prozess des Lebenslangen Lernens**“ neben Kindern und Jugendlichen verstärkt die Erwachsenen als Zielgruppe mit ein. Ihre Kritik an der zunehmenden Ökonomisierung des Wissens, ähnlich schon von Eckart Marggraf formuliert, mündete in der Forderung einer nach Informationsfreiheit und -offenheit orientierten Bildungspolitik, die allein Garant sein könne für die Verwirklichung einer Wissensgesellschaft. Der Schlüsselbegriff einer zukünftigen Bildungspolitik müsse darum **Chancengleichheit** lauten. Die Volkshochschulen seien ein erster Bildungswiedereinstieg für Erwach-

ene. Diese Möglichkeit werde allerdings von Menschen wahrgenommen, die bereits über ein hohes Maß an Bildung verfügen. Darum müsse eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie die Nachfrage der bildungsfernen Schichten gestärkt werden kann. Die Referentin betonte nachdrücklich die Verantwortung des Staates, ein quantitatives und qualitatives Angebot zu sichern bzw. die Zertifizierung und die Anerkennung von Leistungen zu garantieren. Allerdings sei seit Jahren ein Rückgang des öffentlichen Anteils an der Finanzierung zu konstatieren, so dass die Hälfte der Beiträge von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geleistet werden müsse.

In seiner Vorstellung des **Projektes STEP 21** erläuterte **Dr. Norbert Taubken**, dass das Projekt eine Plattform für Jugendliche sein möchte, die motiviert werden sollen, ihre eigene Meinung zu einem Thema zu äußern. Die Veröffentlichung dieser Meinungen wird von STEP 21 sichergestellt. Die Projektmitarbeiter kooperieren dazu in großen deutschen Städten mit Tageszeitungen oder Radiosendern. Auch eine Darstellung im Internet wird ermöglicht. Damit steht den Jugendlichen der oft geforderte Raum für praktische Erfahrung und Reflexion zur Verfügung. Dr. Taubken vertrat die These, dass der Werteerwerb nicht mehr in den tradierten Sozialisationsinstanzen, den Kirchen und Schulen, sondern vorrangig in den Medien geschieht.

Folgende Leitfragen prägten die Diskussion und wären zukünftig in den Diskurs über den Werteerwerb mitzubeziehen: Um welche Werte handelt es sich, die vermittelt werden sollen? Wie werden sie gebildet? Wie gelingt es in der Gesellschaft, demokratisches Leben zu gestalten? Die Arbeitsgruppe einigte sich darauf, dass es bei einer Antwort auf diese Fragen kein klares Ja oder Nein geben kann und in Folge dessen bestimmte Widersprüche bestehen bleiben.

**Erwin Schorr** vom Albert-Schweitzer-Gymnasium Dillingen stellt das Projekt einer (mehrsprachigen) **Europäischen Schülerzeitung** vor, an dem eine französische, eine spanische und eine deutsche Schule beteiligt sind. In der Zeitung werden die jeweiligen Schüler und Schülerinnen, das gesellschaftliche Umfeld und die Region vorgestellt, aber auch thematische Beiträge zu aktuellen Problemen, z.B. Drogen, Fremdenhass. Diese Arbeit wird von einem regelmäßigen Schüleraustausch begleitet, damit die Schüler und Schülerinnen zwischenmenschlichen Kontakt knüpfen und vertiefen können. Ziel der Projekte ist es, das Kennenlernen der anderen Kulturen zu fördern.



Ein weiteres Projekt im Bereich des interkulturellen Lernens, das **Europäische Umweltprojekt** wird von **Hans Schubert** vom Martin-Luther-Gymnasium Wittenberg vorgestellt. Er äußert die Hoffnung, dass die Gründung von Europaschulen zukünftig rasch voranschreitet, da die Erfahrungen derjenigen Schulen, die das Kriterium einer Europaschulen bereits erfüllten, äußerst positiv sind; an diesen Schulen gibt es keinen Fremdenhass.

Nach der Vorstellung dieser beiden Projekte wurde wiederholt darauf verwiesen, dass die Schüler und Schülerinnen sich zwar an diesen pädagogischen Maßnahmen beteiligen, dass ethische Einstellungen aber erst dann entstehen, wenn sie über Projekte reflektieren. Diese Annahme wurde in der Arbeitsgruppe geteilt, Differenzen bestanden bei der weiterführenden Fragestellung, ob die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Ausbildung von Werten in der Lage sind oder ob sie der Anleitung durch Lehrpersonal bedürfen, das die Schüler und Schülerinnen lenkt und ihnen Werte vermittelt.

Unterschiedliche Auffassung gab es bei der Semantik des Begriffs „Werte“, vor allem in Ost und West sind die Konnotationen aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen in der Nachkriegszeit sehr verschieden.

**Zusammenfassung der Ergebnisse:****Konsens:**

- In der Arbeitsgruppe bestand Einvernehmen darüber, dass ethisches Lernen die **Eigenaktivität der Lernenden** erfordert.
- Als konkrete Forderung an schulische Institutionen wurden die **Öffnung der Schule** und die **Notwendigkeit des Erfahrungslernens** formuliert.
- Als positive Entwicklung wurde festgehalten, dass der **Nahbereich** von Jugendlichen an Bedeutung gewonnen hat. In diesem direkten Umfeld können, wenn es strukturiert geschieht, entscheidende Prägungen der jungen Menschen stattfinden. Es bestand Einvernehmen, dass dieser für die Wertorientierung von Jugendlichen zentrale Bereich zu nutzen sei.
- Es wurde deutlich, dass die **Notwendigkeit einer Wertorientierung in Schulen** von vielen Teilnehmern und Teilnehmerinnen geteilt wurde.

**Dissens:**

- Es bestand ein Dissens in den Fragen, **welche Werte** zu vermitteln seien, und wie dies geschehen solle.
- Unterschiedliche Auffassungen gab es bezüglich der **Semantik des Begriffs „Werte“**: vor allem in Ost und West sind die Konnotationen aufgrund ungleicher historischer Entwicklungen in der Nachkriegszeit sehr verschieden.

Iris Determann  
Deutsches Studentenwerk  
Schmale Str. 3  
48149 Münster  
Tel. (0251) 2704734  
determi@uni-muenster.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 5

Verringerung der Zahl von Schulabgängern  
ohne Abschluss

Moderation: Steffen Reiche

Minister für Bildung, Jugend und Sport  
des Landes Brandenburg



## Jugendliche ohne Schulabschluss: Zustandsbeschreibung und Perspektiven

Ich möchte mein kurzes Einführungsreferat so anlegen, dass ich einleitend die Bedeutung der Fragestellung unserer Arbeitsgruppe durch eine Einordnung unseres Themas in die qualifikatorische Dimension des Globalisierungsprozesses deutlich mache. Daran anschließen möchte ich eine knappe Bestandsaufnahme, in der ich einige Ausprägungen in der Gruppe derer ohne Schulabschluss herausarbeite. Darauf aufbauend möchte ich auf die Perspektiven der Angehörigen dieser Gruppe, soweit diese schon jetzt greifbar sind, aufmerksam machen. Abschließen will ich mit einem Hinweis auf die Dringlichkeit, in diesem Feld für Abhilfe zu sorgen.

### **1. Zum ökonomischen Rahmen: Globalisierung und Qualifikationsnachfrage**

Die Bedeutung, die ein Verfehlen des Schulabschlusses und eine nicht erreichbare oder nicht gelingende Berufsausbildung für junge Menschen haben, wird erst vor dem Hintergrund der Entwicklung der Qualifikationsnachfrage in der sich globalisierenden Wirtschaft in ihrer ganzen Tragweite deutlich. Ich möchte mich daher einleitend ganz knapp diesem Zusammenhang zuwenden. Aus dem vielfältigen Chor derer, die sich mit der Globalisierung befassen, lassen sich zwei Feststellungen zu Merkmalen der Globalisierung herausarbeiten. Zum einen wird gesagt, das Zeitalter der Globalisierung werde von einem in seinem Ausmaß bisher nicht gekannten Austausch von Gütern, Dienstleistungen und Kapital auf den Weltmärkten, besser noch: auf einem Weltmarkt gekennzeichnet. Und weiter scheint unumstritten zu sein, dass der Austausch von Menschen, Gütern, Dienstleistungen und Kapital in Zeiten der Globalisierung von einem in seinem Tempo bisher unvorstellbarem Austausch von Wissen und vom Aufbau einer weltweiten Wissensgesellschaft, die den Wert von Wissen an dessen weltweiter Nützlichkeit bemessen wird, begleitet sein wird.

Hinsichtlich der Folgen, die dieser Prozess für die beteiligten Menschen hat, gehen die Einschätzungen weit auseinander. Aber auch, wenn man den Schreckensszenarien von Autoren wie MARTIN und SCHUMANN („Die Globalisierungsfalle“) nicht folgen mag und der eher vorsichtigen Analyse des Franzosen Daniel Cohen folgt, bleibt als Resümee die Erwartung einer Aufteilung

der Erwerbstätigen in Globalisierungsgewinner und Globalisierungsverlierer. Cohen formuliert: „Die Arbeit unterliegt einem Prozess wachsender Professionalisierung, der sämtliche Handlungsträger, die sich nicht in ihn eingliedern können, an den Rand der Gesellschaft drängt“ (1998, S. 89). Er hält es für wahrscheinlich, „dass die unqualifizierten Arbeiter in den reichen Ländern zu den Verlierern der Übergangszeit gehören, die mit aller Gewalt über sie hineinbricht – eine Zeit, in der die Nachfrage nach unqualifizierter Arbeit abrupt zusammenbricht.“ (1998, S. 101)

Die aktuell vom Nürnberger IAB vorgelegten Prognosen zum Qualifikationsbedarf in Deutschland (Schüssler u.a. 1999, Weidig u.a. 1999) stützen diese Erwartung. Weidig u.a. formulieren: „Im Hinblick auf das Tätigkeitsniveau gewinnen Tätigkeiten mit mittlerem und insbesondere hohem Anforderungsniveau...“ und weiter „Das Arbeitsvolumen sinkt künftig gesamthaft. Es sinkt insbesondere bei den einfachen Tätigkeiten in den Dienstleistungssektoren und in der Industrie, d.h. besonders dort, wo die Automatisierungspotentiale groß sind und mit einer hohen Ausschöpfung der Potentiale gerechnet werden muß.“ (1999, S. 58). Diese Projektion durchgängig steigender Qualifikationsanforderungen ist – bei stagnierender oder gar fallender Nachfrage nach Erwerbsarbeit durch das Beschäftigungssystem – für die Perspektiven der ausbildungslos bleibenden jungen Erwachsenen von schwerwiegender Bedeutung, besagt sie doch, dass diese Gruppe auch dauerhaft besonders stark oder gar noch stärker als bisher von Arbeitslosigkeit bedroht sein wird. Die zur Unterfütterung dieser These erarbeiteten qualifikationsspezifischen Projektionen (Schüssler u.a. 1999) der für 2010 im Beschäftigungssystem erwarteten Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen zeigt im Vergleich zu den Ist-Werten des Jahres 1995, dass sich die seit Jahren beobachtbare Tendenz der Anhebung der Qualifikationsnachfrage fortsetzen wird: Während 1995 noch 16,7% der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung war, wird für das Jahr 2010 nur noch ein Anteil von 11,4% erwartet.

Für Deutschland bedeutet dies auf mittlere und lange Sicht, dass zwar nicht die Arbeit, wohl aber die Arbeit für gar nicht oder wenig Qualifizierte ausgehen wird. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach den Schulabgängern ohne Abschluss ihr eigentliches Gewicht.

## **2. Zustandsbeschreibung: Der Anteil der Schulabsolventen ohne Abschluss ist sehr hoch und steigt**

Im Sommer 1998 (neuere bundesweite Daten zu Schulabschlüssen liegen derzeit noch nicht vor) verließen mit 83.000 jungen Leuten 9,1% der gleichaltrigen Bevölkerung die deutschen Schulen ohne dass sie zumindest den Hauptschulabschluss erreicht hätten. 34.700 dieser Absolventen kamen von Sonderschulen, die überwiegende Mehrheit der übrigen Schülerinnen und Schüler kamen von Hauptschulen. Diese Quote ist seit 1992 (seit damals gibt es gesamtdeutsche Daten) von 7,6% auf den aktuellen Wert von 9,1% angestiegen; allein von 1997 nach 1998 ergab sich ein Anstieg von 8,7% auf 9,1%. Betrachtet man diese Gruppe etwas differenzierter, so fallen bemerkenswerte Unterschiede auf: Die Wahrscheinlichkeit, keinen Schulabschluss zu erreichen, ist bei Jungen mit 11,4% deutlich höher als bei Mädchen (6,5%). Das entspricht der vielfach gemachten Beobachtung, dass Mädchen schulisch erfolgreicher sind als Jungen. Noch deutlicher unterscheiden sich deutsche und ausländische Schulabsolventen: 8,1% der deutschen, aber 17,6% der ausländischen Schülerinnen und Schüler verlassen die Schulen ohne einen Abschluss. Die immer noch sehr hohe Quote bei den Ausländern sollte allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass die Quote ausländischer Schüler ohne Schulabschluss vor wenigen Jahren noch deutlich höher war. Hier hat es beachtliche Erfolge gegeben. Schließlich finden wir beachtliche regionale Ausdifferenzierungen: In den neuen Ländern (unter Einschluss Berlins) liegt die Quote derer ohne Schulabschluss bei 10,9%, in den alten dagegen ‚nur‘ bei 8,4%. Auch zwischen den Bundesländern gibt es eine erkennbare Spreizung: zwischen den Flächenstaaten von 6,1% (Nordrhein-Westfalen) bis hin zu 12,9% (Thüringen), zwischen den Stadtstaaten von 11,4 in Bremen bis zu 13,7% in Berlin. Für die Ausdifferenzierungen, die innerhalb eines einzelnen Bundeslandes, also gleichsam unter dem Dach einer einheitlichen Schulpolitik, anzutreffen sind, geben Daten aus Bayern und Baden-Württemberg (allerdings für 1996) einen exemplarischen Eindruck: Die Maximal- und Minimalwerte zwischen den Regierungsbezirken Bayerns reichen von 7,1% (Oberpfalz) bis hin zu 9,2% (Mittelfranken), die zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten von 3,1% (Landkreis Landshut) bis 18,7 (Kreisstadt Hof). Weniger stark ausgeprägt sind die Unterschiede in Baden-Württemberg: Hier reichen sie von 5,3% im Landkreis Biberach bis zu 11,5% in Mannheim.

Dieses Ausmaß von Unterschieden in Deutschland insgesamt, zwischen den Ländern ebenso wie innerhalb einzelner Länder, verweist einerseits darauf,

dass die unterschiedlichen Quoten kaum über begabungsmäßige Unterschiede zu erklären sind, es macht damit aber zugleich auch darauf aufmerksam, dass es gelingen kann, die Quote der Schülerinnen und Schüler, die die Schulen ohne einen Abschluss verlassen, durch geeignete Maßnahmen abzusenken.

### **3. Perspektiven: Für Schulabgänger ohne Schulabschluss rücken Ausbildung und Erwerbsarbeit in weite Ferne**

Was es für die Betroffenen bedeutet, wenn es nicht gelingt, die Zahl derer, die allgemeinbildende Schulen ohne einen Schulabschluss verlassen, zu senken, macht ein Blick auf den Ausbildungsplatz- sowie auf den Arbeitsmarkt deutlich. Die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, sind für Schulabsolventen ohne Abschluss äußerst gering: Den 83.000 Jugendlichen, die 1998 die Schulen ohne einen Schulabschluss verließen, standen im gleichen Jahr 15.200 junge Leute gegenüber, die, ohne einen Schulabschluss zu haben, einen Ausbildungsvertrag abschließen konnten (vgl. bmbf 2000, S. 122). Daraus lässt sich, bei einer vergrößernden Schätzung, ableiten, dass mit etwa 18% weniger als ein Fünftel der jungen Leute ohne einen Schulabschluss die Chance erhielten, im Anschluss an ihre Schulzeit einen Beruf zu erlernen.

Von denen unter den jungen Erwachsenen, die sich ohne Berufsabschluss um eine Erwerbstätigkeit bemühen, bleibt derzeit ein Viertel erfolglos: In der Gruppe derer, die keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann, ist das Arbeitslosigkeitsrisiko mit 25,8% (1998) mit Abstand am höchsten. Bei einer durchschnittlichen Arbeitslosigkeit von 10,5% lag das Arbeitslosigkeitsrisiko bei den Hochschulabsolventen nur bei 3,4% (bmbf 2000, S. 382).

### **4. Zum Schluss: Ein anderer Blick auf die Qualitätsdebatte**

Angesichts der großen Zahl derer, die ich an anderer Stelle als ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion bezeichnet habe, ist es dringend geboten, den Blick der Diskutanten in der bundesweiten Qualitätsdebatte auf diese Gruppe zu lenken. Bisher handelt diese Debatte nahezu ausschließlich von Durchschnitts- und Spitzenleistungen, kaum aber von denen, die den Anforderungen des Bildungssystems in den unterschiedlichen Wegen und Stufen nicht gewachsen sind. Symptomatisch dafür ist, dass bei der TIMS-Studie in Deutschland vorab die schwächsten 10% der deutschen Schülerinnen und Schüler – wegen zu schwacher Leistungen – von der Untersuchung ausgeschlossen wurden. Die Qualität gerade dieser Gruppe bedarf aber einer wirksamen und schnellen Steigerung.



Literatur

---

**bmbf (Hg.):** Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn 2000

**Klemm, Klaus/Strücken, Christian:** Regionale Disparitäten in Bayerns Schullandschaft. In:  
Pädagogik 9/99, S. 58–59

**Schüssler, Reinhard u.a.:** Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Nürnberg  
1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – Heft 221)

**Weidig, Inge/ Hofer, Peter/ Wolff, Heimfrid:** Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und  
Tätigkeitsniveau. Nürnberg 1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der  
Bundesanstalt für Arbeit – Heft 227)

Prof. Dr. Klaus Klemm  
Universität Gesamthochschule Essen  
Hektorstr. 14  
45131 Essen  
Tel. (0201) 42717  
k.klemm@uni-essen.de

---

Elfriede Mittag

## Erfahrungen mit kommunalen schulpsychologischen Fördermaßnahmen

1998 haben bundesweit im Durchschnitt 9% (NW 6%, Köln 5%) aller Schülerinnen und Schüler die allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen. Darunter finden sich nur wenige, die aus Gymnasien oder Realschulen kommen, aber viele, die die Hauptschule besucht haben. In Köln beenden heute 16 % aller Hauptschüler ihre Schulzeit ohne Abschluss.

Maßnahmen, die die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss senken sollen, müssen darum insbesondere diese Zielgruppe ins Auge fassen.

Solche Maßnahmen gehören zu den inneren Schulangelegenheiten, für die das Land zuständig ist.

Die kommunalen Verwaltungen haben jedoch traditionell über ihre Zuständigkeit für die äußeren Schulangelegenheiten hinaus auf freiwilliger Basis immer dann Maßnahmen ergriffen, wenn vor Ort spezielle Problementwicklungen sichtbar wurden oder besondere bildungspolitische Akzente gesetzt werden sollten, im Sinne der Daseinsfür- und Daseinsvorsorge für ihre Bürger.

So haben z. B. nordrheinwestfälische Kommunen seit den 50er Jahren schulpsychologische Dienste eingerichtet und mit vielfältigen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, z. T. in großem Umfang, schulisches Lernen unterstützt.

Die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht an dieser Nahtstelle der äußeren und inneren Schulangelegenheiten war nicht immer problemfrei, aber mit gutem Willen auf beiden Seiten in der Regel erfolgreich, wie die Beispiele weiter unten zeigen werden.

Heute müssen sich die Kommunen im Interesse ihrer Bürger mehr denn je im Schulbereich engagieren angesichts schneller und tiefgreifender Veränderungen in der Gesellschaft, die das Schulwesen bewältigen muss.

„Eine Reduzierung der Rolle der Städte, auf die (Sachaufwands-) Trägerschaft werde den vielfältigen Leistungen der Städte nicht gerecht. Unter dem Begriff „erweiterte Schulträgerschaft“ sähen die Städte ihre Aufgabe zunehmend darin, ein umfassendes Unterstützungssystem für die qualitative Schulentwicklung zu schaffen“, resümierte eine Arbeitsgruppe anlässlich der Mitgliederversammlung 2000 des Städtetages NW (Eildienst, Heft 6/7, 30.03.2000).

Schulversagen ist nicht nur ein individuelles menschliches Drama, sondern gleichzeitig ein gewichtiger Kostenfaktor für das Gemeinwesen.

Ist das Versagen so schwerwiegend, dass der Schüler oder die Schülerin die Schule ohne Abschluss verlassen muss, ist die Gefahr, auf Dauer von Sozialhilfe abhängig zu sein, besonders groß. Trifft dies auf eine größere Zahl von Jugendlichen zu, dann wird nicht nur der kommunale Haushalt erheblich belastet, sondern es entwickelt sich sozialer Sprengstoff.

Um einer solchen Entwicklung vorzubeugen, wurden 1978 bis 1981 mit finanzieller Unterstützung durch das Land und den Bund in Köln „Präventivmaßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit im Hauptschulbereich“ ergriffen.

Die Fördermaßnahmen setzten in 7./8. Hauptschulklassen ein. Förderschwerpunkt waren die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, denn Erhebungen mit einer umfangreichen Testbatterie hatten gezeigt, dass selbst auf dem Anforderungsniveau für 4. Klassen die Leistungen unzureichend waren. Dabei handelte es sich auch bei den Leistungsschwächsten um normalbegabte, allerdings überwiegend überalterte Jugendliche.

Bis zum 9. Schuljahr verbesserten sich die geförderten Schülerinnen und Schüler z. B. in der Rechtschreibung von durchschnittlich 33 auf 24 Fehler, wobei jedoch noch immer der Test für 4. Klassen eingesetzt werden musste. Mit diesem Kenntniszuwachs waren sie „meilenweit“ von den Anforderungen der Klassenstufe entfernt und es war abzusehen, dass einige Jugendliche das Ziel der Hauptschule nicht mehr erreichen würden.

Deshalb wurde dringend empfohlen, die Fördermaßnahmen bereits in den Eingangsklassen der Hauptschule zu starten.

1981/82 verließen 18,5 %, das waren 907 Schüler und Schülerinnen, ein Jahr später 713 (419 deutsche und 294 ausländische Jugendliche) die Hauptschulen in Köln ohne Abschluss.

Angesichts dieser Zahlen entwickelte der kommunale schulpsychologische Dienst in Absprache mit der für die Hauptschulen zuständigen Schulaufsicht ein Förderkonzept und eine Lehrerfortbildungsmaßnahme. In den Jahren 1986 bis 1990 beteiligten sich auf eigenen Wunsch jährlich bis zu 33 von 40 Hauptschulen mit 62 Klassen an dem Projekt.

Die Erhebung des Kenntnisstandes im (Recht-) Schreiben mit dem diagnostischen Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT 3) ergab durchschnittlich 27 Fehler bei 44 diktierten Wörtern. Fast 60 % der Schüler erreichten nur einen Prozentrang unter 25. Im diagnostischen Rechentest (DRE 3) schafften die Kinder im Durchschnitt 22 richtige Lösungen bei 44 Aufgaben. Über 75 % der Schüler 5. Hauptschulklassen hätten aufgrund dieser Testergebnisse in einer 3. Klasse die Mathematiknote 4, 5 oder 6 erhalten. Das galt gleichermaßen für deutsche wie für ausländische Kinder.

Bei der Testwiederholung nach einer einjährigen zusätzlichen Förderung entsprach die durchschnittliche Klassenleistung – immer noch bezogen auf das Anforderungsniveau einer 3. Grundschulklasse – einer 3+, ein denkbar unbefriedigendes Ergebnis!. Ermutigend war allerdings die Tatsache, dass sich die Zahl der Fehler im Wort erheblich reduziert hatte.

Eine Stichprobe von 40 Kindern, deren Leistung unter Prozentrang 5 lag, wurde in einer Einzelsituation genauer untersucht. Es zeigte sich, dass die Kinder im Durchschnitt 12 Buchstaben bzw. Laute nicht beherrschten. Im Lesen befanden sie sich auf der Stufe des Zusammenschleifens und silbenweisen Erlesens. Das heißt, die Lücken dieser Kinder reichten bis weit in den Erstlese-Lernprozess hinab. Sie hatten nicht das Gelernte wieder vergessen, sondern die einfachsten Grundlagen gar nicht erst erlernt.

Diese jungen Menschen mussten jahrelang mit Unsicherheit, Verschwommenheit und Unverbindlichkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen umgehen. Dies blieb nicht ohne Folge für ihre Persönlichkeitsentwicklung, denn das ständige Versagen bestimmte ihr Selbstwertgefühl. Die Lernbarrieren waren inzwischen, wie bei erwachsenen Analphabeten, fast unüberwindlich hoch.

Der Gedanke, es gar nicht erst so weit kommen zu lassen, lag nahe. Insbesondere, nachdem eine gleichzeitig durchgeführte Analyse der Schullaufbahn einer repräsentativen Stichprobe von rund 700 Schülern aus 13 Hauptschulen des Entlassjahrganges 1981/82 erneut zeigte, dass die Weichen in der Grundschule gestellt werden: Versagen im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Klassenwiederholung im Grundschulbereich müssen die Alarmglocken klingen lassen, denn dann ist der Hauptschulabschluss höchst gefährdet.

Daraufhin wurden auf Beschluss des Rates, im Einvernehmen mit der Schulaufsicht, in den Jahren 1989 bis 1992 acht verschiedene Projekte zur Verhinderung von Schulversagen in Grund- und Hauptschulen erprobt.

Aber erst 1999, nach langen Diskussionen zwischen Kommunalverwaltung und Schulaufsicht über den besten Weg, begann ein auf drei Jahre angelegtes „Projekt zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen“. Mit rund einer Million DM pro Jahr aus dem Stadthaushalt werden ca. 900 Kinder mit besonderem Förderbedarf aus 1./2. Klassen außerhalb des Unterrichts gefördert.

Es hat sich gezeigt, dass rund 20 % der Kinder am Ende der 1. Klasse einen zusätzlichen Förderbedarf im Lesen, Schreiben und Rechnen haben und jedes Kind, ob es ihm nun leicht oder schwer fällt, muss die Chance bekommen, in der Grundschule lesen, schreiben (und rechnen) zu lernen.

Das gilt umso mehr, wenn deutlich wird, dass der Erwerb der Kulturtechniken nicht nur einen Wert an sich darstellt für die Entwicklung der Persönlichkeit, sondern dass die frühe Grundlegung in den ersten beiden Klassen über den Schulerfolg insgesamt entscheidet. Das zeigten nicht nur die hier kurz dargestellten Projekte, das zeigen auch die Erfahrungen aus vielen Tausend schulpsychologischen Einzelberatungen.

Bei manchen Kindern verzweifeln Lehrer an dieser Aufgabe. Diese Kinder wechseln schließlich ohne ausreichende Grundkenntnisse in die weiterführende (Haupt-) Schule.

Hier besteht dringender Handlungsbedarf: Lehrerinnen und Lehrer brauchen Unterstützung, um die Zuversicht wiedergewinnen zu können, dass nämlich

jedes Grundschulkind in die Lage versetzt werden kann, im Erstlese-, -Schreib- und Rechenunterricht die Grundlagen dieser Kulturtechniken zu erlernen. Einen Beitrag dazu kann, wie das Beispiel Köln zeigt, auch die Kommune leisten im Verständnis einer erweiterten Schulträgerschaft. Indem sie hier Mitverantwortung übernimmt, wird sie Partnerin in einem „Bündnis für Bildung“, wie es der Bundespräsident in seiner bildungspolitischen Grundsatzrede forderte.

Elfriede Mittag  
Vorsitzende des Arbeitskreises der  
kommunalen Schulpsychologen beim Städtetag NW  
Zentrum für Schülerförderung,  
Bildungsberatung und Schulpsychologie Köln  
Willy-Brand-Platz 3  
50679 Köln  
Tel. (0221) 22129001

---

Frank Braun

# Gefährdung des Schulabschlusses durch Schulverweigerung - Problemanalyse und erfolgreiche Gegenstrategien\*

Thesen und Fragen

## **1. Schulverweigerung - Ein Problem, das nicht sein kann, weil es nicht sein darf ?**

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Integrationsprojekten für Schulverweigerer haben wir nach Literatur zu diesem Gegenstand gesucht. Das Ergebnis: explizit zu diesem Thema gab es in der Vergangenheit in Deutschland kaum Veröffentlichungen. Dass Jugendliche trotz Schulpflicht die Schule nicht besuchen, war lange Zeit kein Thema. Vielleicht deshalb, weil die gesetzlicher Schulpflicht ja versprach, den Schulbesuch aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000).

Die Schulpflicht, das müssen wir uns in Erinnerung rufen, dient der Förderung und dem Schutz der Jugendlichen: der Förderung bis hin zu einer Grundausstattung mit Bildung, die für gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar ist, und dem Schutz vor vorzeitiger Be- bzw. Überlastung durch Erwerbsarbeit.

## **2. Schulverweigerung - eine schwierige Begriffsbestimmung**

Ursprünglich war von Schulverweigerung die Rede, wenn Jugendliche sich weigerten, der Schulpflicht nachzukommen. Seitdem ist der Begriff in seiner Bedeutung zum Teil systematisch ausdifferenziert, z.T. auch eher unpräzise ausgeweitet worden. Mit dem Etikett „Schulverweigerer“ werden u.a. belegt (Schreiber-Kittl 2000):

- Kinder und Jugendliche, die unentschuldigt wiederholt, regelmäßig bzw. dauerhaft der Schulpflicht nicht nachkommen;
- Kinder und Jugendliche, die formal entschuldigt aber inhaltlich nicht nachvollziehbar häufig am Unterricht nicht teilnehmen;
- Kinder und Jugendliche, die zwar im Unterricht physisch präsent sind, aber sich passiv verhalten, regelmäßig oder dauerhaft zurückziehen, abwesend sind;



- Kinder und Jugendliche, die zwar im Unterricht physisch präsent sind, aber die Teilnahme am Unterricht aktiv verweigern durch Leistungsverweigerung, Störungen usw.

Gemeinsam ist den skizzierten Formen, dass sich Kinder oder Jugendliche den Verhaltens- und/oder Leistungsanforderungen schulischen Unterrichts entziehen oder aktiv widersetzen. Schulverweigerung hat in der Regel ein - zumindest vorübergehendes - schulisches Scheitern zur Folge. Schulverweigerer müssen überdurchschnittlich häufig Schuljahre wiederholen. Unter den Frühabgängern sind Schulverweigerer stark vertreten. Aber Schulverweigerung ist nicht zentral oder gar ausschließlich Ausdruck eines Scheiterns an kognitiven oder schulischen Leistungsanforderungen.

### **3. Schulverweigerung - vielfältige Ursachen und Lösungsstrategien**

Erklärungen für Schulverweigerung sind:

- a) Störungen der Entwicklung der Jugendlichen durch schwierige Bedingungen in der Herkunftsfamilie: Verlust bzw. Diskontinuität bei wichtigen Beziehungspersonen, Autoritätskonflikte, Gewalt, Missbrauch:

Lösungsstrategien, die auf diesen Annahmen über Entstehungszusammenhänge von Schulverweigerung beruhen, betonen die Bedeutung der Aufarbeitung familiärer Konflikte, das Nachholen von Entwicklungsprozessen, die Herstellung stabiler, verlässlicher Beziehungen.

- b) Sozio-kulturelle Konflikte/Diskrepanzen zwischen den Jugendlichen und ihren Herkunftsfamilien einerseits und der Schule andererseits: Sprach- und Verständigungsprobleme, Unvereinbarkeiten in Normen und Wertorientierungen:

Lösungsstrategien, die an diesen Problemkonstellationen ansetzen, arbeiten an Verständigungsproblemen (Einsatz von Fachpersonal mit Sprachkenntnissen), schaffen Freiräume, in denen zwischen unterschiedlichen Normen und Orientierungen vermittelt werden kann.

- c) Wiederholte Erfahrungen des Scheiterns an schulischen Anforderungen: Lösungsstrategien, die hier ansetzen, schaffen Möglichkeiten erfolgreichen Handelns durch anders geartete Anforderungen (im technischen oder hand-

werklichen Bereich, im Sport, in der Musik usw.), arbeiten am Ausgleich von Defiziten in grundlegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen durch intensiven z.T., individualisierten Unterricht.

d) Erfahrungen des Scheiterns, der Unsicherheit und Furcht in der Interaktion mit LehrerInnen und MitschülerInnen:

Lösungsstrategien zielen auf die Förderung der Fähigkeit zur Kommunikation, zur (gewaltfreien) Konfliktaustragung, zur Selbstbehauptung, zur Teamfähigkeit usw.

In der Regel gehen Lösungsstrategien vom Vorliegen einer Kombination von Ursachen aus und praktizieren entsprechend auch eine Kombination von Arbeitsansätzen.

#### **4. Handlungsstrategien**

Hilfsangebote für Schulverweigerer sind in den letzten Jahren vorrangig außerhalb von Schulen entstanden.

In einer ersten Entwicklungsphase hatten diese Hilfsangebote eher schülergänzenden Charakter: SchülerInnenbezogene Sozialarbeit, Elternberatung, Konfliktberatung, Treffs und Freizeitangebote, Nachhilfe und außerschulischer Förderunterricht.

Inzwischen haben Angebote, bei denen SchülerInnen außerhalb der Schule ihre Schulpflicht erfüllen und Abschlüsse erwerben können, an Gewicht gewonnen. Durch intensive Betreuung, die Herstellung stabiler Beziehungen, die Verbindung von arbeits- und sozialpädagogischen Elementen mit durchaus konventionellen Methoden der Stoffvermittlung werden vermeintlich „nicht beschulbare“ Jugendliche zum Erwerb von Schulabschlüssen gebracht.

Auch eine wachsende Zahl von LehrerInnen an (Haupt)Schulen wendet sich den Problemen der FrühabgängerInnen zu. Doch realisiert werden häufig Insellösungen, die vom hohen Engagement einzelner LehrerInnen leben und vom übrigen Schulbetrieb abgeschottet bleiben (Braun/Lex/Rademacker 1999).

## **5. Den Schulverweigerern helfen oder die Schule verändern?**

Wenn die Diagnose zutrifft, dass Schulverweigerung zumindest zum Teil in und von den Schulen produziert wird, müsste hier Abhilfe geschaffen werden. Die Etablierung außerschulischer Lernorte, an denen die Schulpflicht erfüllt wird, führt zur Entsorgung von Problemfällen und beseitigt den Zwang, dem Entstehen von Schulverweigerung präventiv zu begegnen.

Projekte, die mit dem Anspruch einer engen Zusammenarbeit mit Schulen und dem Ziel präventiven Handelns angetreten waren, ziehen sich häufig in die Nischen einer möglichst schulfernen Hilfe für Schulverweigerer zurück.

Von den Strategien, die an außerschulischen Lernorten entwickelt werden, könnten viele SchülerInnen profitieren, nicht nur die Verweigerer (zu Konzepten einer Öffnung von Schule: Preiss/Wahler 2000).

Es fragt sich aber auch: Was macht das Wesentliche dieser Strategien aus? Was ist zu aufwendig, was relativ einfach übertragbar? In diesem Sinne müssen wir die große Zahl neuer Praxismodelle für Schulverweigerer (Fit für Leben und Arbeit 2000; Reißig/Schreiber-Kittl 2000; Schreiber/Schreier 2000) sorgfältig analysieren ... durchaus mit dem Ziel, Schule zu verändern.

\*Die hier formulierten Thesen beruhen auf vorläufigen Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Die wissenschaftliche Begleitung wird vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt und vom BMFSFJ gefördert. Die in den Literaturhinweisen genannten Veröffentlichungen des DJI können gegen einen Versandkostenbeitrag von DM 3.- in Briefmarken pro Exemplar angefordert werden: DJI, Stallbaumstr. 9, 04155 Leipzig

Literatur

---

- Braun, Frank/Lex, Tilly/Rademacker, Hermann (1999):** Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.  
**München/Leipzig:** Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/1999, 30 S.
- Fit für Leben und Arbeit** (2000). Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Mit CD.  
**München/Leipzig:** Deutsches Jugendinstitut 2000, 195 S.
- Preiss, Christine/Wahler, Peter** (2000): Schule auf neuen Wegen - ein Blick auf aktuelle Entwicklungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Das Forschungsjahr 1999. München: DJI, S. 107-119.
- Reißig, Birgit/Schreiber-Kittl** (2000) (Hrsg.): Neue Praxismodelle für Schulverweigerer (Arbeitstitel). München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, ca. 120 S.
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin** (2000) (Hrsg.): Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration. Die Preisträger des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“.  
**München/Leipzig:** Deutsches Jugendinstitut, ca. 240 S.
- Schreiber-Kittl, Maria** (2000): Schulverweigerer im Expertenurteil (Arbeitstitel).  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, ca. 80 S.
- Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike** (2000): Bibliographie Schulverweigerung.  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 2/2000, 85 S.

Dr. Frank Braun  
Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Postfach 90 03 52  
81503 München  
Tel. (089) 62306-141  
braun@dji.de

---

Susann Zschieschang

## Gefährdung des Schulabschlusses durch Schulverweigerung – Problemanalyse und erfolgreiche Gegenstrategien

Ich denke, wenn man sich die Aufgabe stellt, jugendliche Schulverweigerer wieder an das Lernen heranzuführen, ist es wichtig darüber nachzudenken, wie dies möglich ist. Organisatorisch veränderte Bedingungen, wie kleine Lerngruppen, kein Klingelzeichen, Räume, die nicht nach Klassenräumen aussehen, sind die eine Seite. Sie ermöglichen es, dass die Jungen und Mädchen Beziehungen aufbauen können – Beziehungen zu Personen und zu Räumen. Gleichzeitig muss über ein verändertes methodisches Arbeiten nachgedacht werden. Den Jugendlichen muss die Möglichkeit gegeben werden, ihr eigenes Lerntempo, ihren eigenen Lernstil zu finden. Wir haben an unserer Einrichtung einen Jahres-, Wochen- und Tagesrhythmus gefunden, der sich bewährt hat, uns aber nicht davon abhält, ständig nach neuen Ideen und Anregungen für die unterrichtliche Arbeit zu suchen.

### **1. Was ist nun aber die Schule des Lebens ?**

Die „Schule des Lebens“ ist ein gemeinsames Vorhaben von Jugendhilfe und Schule und eine abweichende Organisationsform der 3. Gesamtschule Strausberg. Wir betreuen durchschnittlich 12 männliche und weibliche Schulverweigerer als „Sonderklasse“ an einem eigenen Standort, einem Einfamilienhaus mit großem Grundstück in Rüdersdorf-Tasdorf. Diese Jugendlichen sind bei ihrer Aufnahme zwischen 14 und 16 Jahre alt und verbleiben in der Regel zwei Jahre im Projekt, um die 8. und 9. Klasse zu absolvieren und die Berufsbildungsreife (dies entspricht dem Hauptschulabschluss) zu erlangen. Zur Zeit haben wir 11 Jungen und 1 Mädchen. Davon sind sieben Jugendliche im zweiten Jahr bei uns, sie werden am Mittwoch die Schule verlassen, sechs davon mit der Berufsbildungsreife.

### **2. Welche Ziele verfolgen wir mit unserem Projekt:**

Das Projekt ist mit dem Ziel entstanden, ein qualifiziertes Bildungskonzept auch für Schule bis dato verweigernde Jugendliche zu schaffen. Daraus entwickelte sich der Anspruch, mit den gegebenen Möglichkeiten, Mitteln und

Kompetenzen in den verhängnisvollen Kreislauf von schulischem Scheitern, Unfähigkeitserleben, Angst, Resignation und Verweigerung mit Erfolg einzugreifen und ihn zum Vorteil für die Jugendlichen durchbrechen zu können.

Schlagwortartig genannt, sind unsere Ziele:

- Die qualifizierte Erfüllung der zehnjährigen Vollzeitschulpflicht
- Der Erwerb der Berufsbildungsreife
- Eine psychosoziale Stabilisierung
- Berufsorientierung und teilweise -vorbereitung

Es ist weiterhin Ziel, das Interesse der Jugendlichen für andere Menschen und Dinge zu wecken und zu erweitern. Zudem wollen wir durch die Vermittlung sinngebender Kenntnisse und Interessen die Deliktanfälligkeit bzw. -gefährdung eingrenzen und, wenn möglich, abbauen. Letztlich steht die „Schule des Lebens“ auch dafür zu zeigen, dass Schule und Lernen wieder Spaß machen können, dass Schule auch anders sein kann. So, hoffen wir, können neuer Mut und neue Lust auf ein zufrieden stellendes Leben entstehen.

### **3. Welche Bedürfnisse, Wünsche haben sie, wenn sie zu uns kommen?**

Fast alle wollen den Schulabschluss. Gleichzeitig ist es ihnen wichtig, dass wir auf sie eingehen (öfter Pausen machen, Bewegung: Fußball, Tischtennis ermöglichen, mehrmals erklären, Geduld haben). Sie wollen vom Lehrer/von der Lehrerin nicht „zugetextet“ werden, also allein arbeiten, gleichzeitig sollen die Aufgaben so gestaltet sein, dass sie für die Jugendlichen lösbar sind. Unsere Jugendlichen wollen Erfolg haben, und diesen möglichst schnell.

Sie haben Bedürfnisse nach Lob und Anerkennung, nach emotionaler Zuwendung, nach Verantwortung.

### **4. Wie berücksichtigen wir ihre Bedürfnisse?**

In unserer Arbeit wird uns immer wieder deutlich: Die Jugendlichen brauchen feste Strukturen. Deshalb arbeiten wir in einem festen Tages- und Wochenrhythmus und nach einem für die Jugendlichen von Beginn des Schuljahres bekannten Jahresplan.

Es hat sich bewährt, dass der Unterricht am Vormittag für die jeweilige Lerngruppe in Wochenblöcken abgehalten wird. In den Fächern Deutsch, Mathe-

matik, Englisch, Natur/Technik und Gesellschaft/Wirtschaft wird von einem oder im Teamteaching von zwei Pädagogen in einer Lerngruppe zu einem die Woche bestimmenden Thema gearbeitet. Nach Ablauf der Woche wechselt die Lerngruppe das Fach und die Lehrkraft.

Dieses Verfahren bietet einige wichtige Vorteile. Die Schülerinnen und Schüler brauchen sich für die jeweilige Woche stets nur auf eine bestimmte Lehrkraft und ein Fach einzustellen. Zerstückelung und Verunsicherung durch ständigen Fächer- und Lehrerwechsel bleiben dadurch aus. Die Konzentration auf ein Thema ermöglicht Zeitreserven für einen intensiven und differenzierten Unterricht, für Anpassung an das Lerntempo der Jugendlichen, für Wiederholungen, häufiges Erklären und Vertiefen. Den Jungen und Mädchen wird Zeit gelassen, um in Ruhe eine Aufgabe fertig zu stellen. Es ergeben sich weiterhin gute Bedingungen für Wochenplan- und Freiarbeit, die ihren festen Platz in der jeweils ersten Unterrichtseinheit haben.

Bei der Freiarbeit können die Schülerinnen und Schüler sowohl die Inhalte, die Zeit oder den Lernort einzeln, in Teilen oder in allen drei Faktoren miteinander selbst bestimmen, natürlich unter Beachtung eines vorgegebenen Rahmens. Wir bieten ihnen dabei vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich Materialien an, die sie selbständig bearbeiten und kontrollieren können, die verschiedene kognitive Stufen und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade abdecken und somit Möglichkeiten für Differenzierung bieten. Außerdem achten wir darauf, dass unsere Materialien den unterschiedlichen Lerntypen genügen.

In der Wochenplanarbeit werden den Jugendlichen Arbeitsaufträge innerhalb eines Themas aufgegeben, die sie bis zum Wochenende lösen müssen. Dabei können sie sich aus einem Angebot Aufgaben auswählen, die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben sowie ihr individuelles Arbeitstempo selbst bestimmen.

Die Wochenplan- und Freiarbeit dient uns dazu, dass die Jugendlichen lernen selbständig zu arbeiten und für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen.

Für eine Unterrichtsarbeit in Wochenblöcken ist die Bestimmung der Themen (abgestimmt mit den Anforderungen der Rahmenpläne) äußerst wichtig. Wir



versuchen die Jugendlichen in die Themenwahl mit einzubeziehen, indem wir sie aus einem Themenangebot wählen lassen.

Dabei ist es notwendig, dass die Themen so formuliert sind, dass die Jugendlichen ihre Fragen, Probleme oder Interessen darin wiederfinden oder neue entdecken können. So lassen sich über die Behandlung von „Romeo und Julia“ Gespräche über Liebe führen, die Behandlung von Brechts „Kaukasischem Kreidekreis“ bietet Gelegenheit über die Problematik der Mütterlichkeit und Mutterliebe nachzudenken. Nur so kann man die Jugendlichen auch für durchaus „schwierige“ Themen aufschließen. Im Gesellschaftslehre- und im naturwissenschaftlichen Unterricht wird oft das Lernen an außerschulischen Orten genutzt.

Dem Vormittagsprogramm folgt nach der Mittagspause die Gestaltung des Nachmittagsangebotes. Der Nachmittag ist den Wahlpflichtbereichen, wie z.B. Arbeitslehre, Sport/Fitness, Kunst, Informatik, Puppenspiel u.ä. vorbehalten. Hier können die Jugendlichen die für den Schulabschluss notwendigen zwei Wahlpflichtnoten erlangen.

Eine wichtige Rolle messen wir dem produktiven Lernen bei, das von den Jugendlichen fast ausschließlich positiv aufgenommen wird. Im werkpädagogischen Bereich erhalten unsere Schülerinnen und Schüler vielfältige Möglichkeiten, sich auszuprobieren, sei es auf den Gebieten Holz- und Metallbearbeitung, Bauen an Mopeds und Motoren, Reparaturen und Renovierungsarbeiten im Haus oder beim Kochen, Backen und Räuchern.

All diese Formen des Praxislernens dienen letztlich auch der Berufsorientierung und -vorbereitung.

Da die Jugendlichen, die zu uns kommen, neben den schulischen vielfältige soziale Probleme haben, spielt auch der Bereich des sozialen Lernens im Projekt eine beachtliche Rolle. Damit wollen wir die Jugendlichen stärken und ihre häufig deutlich eingeschränkten sozialen Fähigkeiten verbessern. Die weitestgehend erlebnispädagogisch ausgelegten Gruppenfahrten sowie kleinen erlebnispädagogischen Sequenzen im Schulalltag (Klettern, Problemlösungsspiele, Geländespiele) verfolgen solche sozialen Lernziele, wie das Entwickeln von Konfliktbewältigungsstrategien, Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft sowie eine lebensnahe Förderung von Verantwortungsbewusstsein und gegenseitiger Rücksichtnahme.

## 5. Welche Ergebnisse können wir verzeichnen?

Insgesamt besuchten zwischen Sommer 1994 und 2000 in drei Durchläufen 48 Jugendliche den Schulversuch. Von 30 Jugendlichen, die zwei Jahre lang das Projekt besuchten, erreichten 22 den Abschluss. Die jungen Menschen wurden an eine Berufsausbildung herangeführt bzw. in andere Formen der Berufsvorbereitung oder Berufseinmündung vermittelt. In 85% aller Aufnahmen konnten Scheiternsverläufe gestoppt werden, sodass neue Optionen für die jungen Menschen entstanden.

### Literatur

---

**Thimm, Karlheinz** 1998: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Berlin.

Dr. Susann Zschieschang  
 Schule des Lebens  
 Gutenbergstr. 18  
 15562 Rüdersdorf bei Berlin  
 Tel. (033683) 64135  
 Susann.Zsch@gmx.de

---

Eva-Maria Stange

## Schulabgänger ohne Abschluss - vermeidbar oder Schulrisiko?

Zentrale These: Schulabgänger ohne Abschluss sind vermeidbar und dennoch ein Risiko der heutigen Schule in Deutschland.

1. Das Schulsystem in Deutschland ist im Vergleich zu anderen europäischen Staaten durch eine frühe Differenzierung gekennzeichnet. Der hohe Stellenwert von Prüfungen, Abschlussleistungen etc. dient als Nachweis dafür, dass Qualifikationen und Übergangsbedingungen erreicht bzw. nicht erreicht wurden. Damit ist zwangsläufig das Risiko verbunden, einen Abschluss in dem Schulsystem nicht zu erreichen.

2. Die Ursache für das Verlassen der Schule ohne Abschluss sind vielfältiger Natur. Unter anderem:

- Mangelnde Unterstützung der kindlichen Entwicklung in der frühen Kindheit durch das Elternhaus (Sprachentwicklung, soziale Zuwendung, Sicherheit und Geborgenheit etc.) ohne Kompensation durch den Besuch einer Kindertagesstätte.
- Frühzeitiger Leistungsdruck durch Elternhaus und Schule, verbunden mit permanenten Versagensängsten, Aufbau von Lernunlust, Unsicherheit und gemindertem Selbstwertgefühl.
- Über- bzw. Unterforderung durch fehlerhafte und frühzeitige Schullaufbahnentscheidung verbunden mit mangelhaftem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit.
- Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird zu wenig beachtet bei der Gestaltung des Schullebens und der individuellen Leistungsprozesse.
- Die einseitige Orientierung und Bewertung der kognitiven Leistungsfähigkeit im Rahmen von Abschluss- bzw. Übergangsqualifikationen.
- Die unzureichende Berufsorientierung und Motivation durch Aufzeigen von Lebensperspektiven.

3. Das Elternhaus muss mit Unterstützung von Kindertagesstätten und Beratungsstellen für eine sichere Bindung und die frühe Entwicklung des Vertrauens in die eigene Leistungs- und Lernfähigkeit Sorge und Mitverantwortung tragen.

4. Der Kindergarten kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit, der Sprachkompetenz (insbesondere auch Erlernen der deutschen Sprache), der sozialen Kompetenz, aber auch der Lernmotivation und Lernbereitschaft leisten. Der Bildungsauftrag des Kindergartens ist zu diesem Zweck klarer zu definieren und die Aus- und Fortbildung der ErzieherInnen an diesem erweiterten Auftrag zu orientieren.

5. Ein enges Zusammenwirken von Elternhaus und Bildungseinrichtungen, die frühzeitige und kontinuierliche Reflexion der kindlichen Entwicklung, die Berücksichtigung der Lebenswelt der Kinder sind einige wichtige Entwicklungskriterien insbesondere im frühen Lebensalter und in der Grundschule.

6. Die Schule kann - **wenn sie sich grundlegend ändert** - einen Beitrag zur Vermeidung von Schulversagen leisten.

- Schule muss vor allem **individuellen Lernprozesse** bei den SchülerInnen initiieren und unterstützen, Lernmotivation stärken und Vertrauen in die Leistungs- und Lernfähigkeit wecken.
- Dazu muss sich die Schule - insbesondere die Grundschule - **vom Auslesedruck befreien** und verstärkt ihre Aufgaben in der **Förderung** vielseitiger Lernprozesse sehen.
- Schule benötigt dafür den **Freiraum und die Ressourcen**, auf die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen in ihrem je unterschiedlichen sozialen Umfeld eingehen zu können.
- Die frühzeitige **Einbeziehung anderer kompetenter Partner** in den Unterrichtsalltag (Schulpsychologen, Erzieherinnen, Sozialpädagogen etc.) dient nicht nur der Vermeidung frühzeitigen Schulversagens, sondern auch einer abwechslungsreichen und anregenden Gestaltung des Unterrichtsalltags.
- Schule muss zu einem frühen Zeitpunkt mit der **Berufsorientierung** durch Praktika, Einbeziehung des wirtschaftlichen Umfeldes sowie individuelle Berufsberatung beginnen, um Lernmotivation zu stärken und **Lebensorientierung zu unterstützen**.

7. Die Lehrkräfte sind auf diese veränderte Aufgabe der Schule und ein geändertes Professionsverständnis durch **Aus- und Weiterbildung** ebenso vorzubereiten wie die Schulleitungen und die Schulaufsicht. Deren Aufgabe verschiebt sich in Richtung beratender und Entwicklung unterstützender Funktion, sowie der Sicherung der notwendigen Rahmenbedingungen.

„Behinderte, von Behinderung bedrohte und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie Schulabbrecher bedürfen gezielter und besonderer Unter-

stützung im Rahmen aller qualitätssichernden Maßnahmen in der Bildung. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Zahl der Schulabbrecher in den vergangenen Jahren als außerordentlich resistent gegenüber den unterschiedlichsten pädagogischen Förderprogrammen erwiesen hat. Hier sind andere und vor allem zusätzliche sozialpolitisch übergreifende Maßnahmen notwendig, um diesen Gruppen zu einer angemessenen Bildung bzw. zu einem Schulabschluss zu verhelfen.“<sup>1</sup>

Diese Aussage des Wirtschafts- und Sozialausschusses der Europäischen Gemeinschaft macht deutlich, dass der Staat mehr als die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen für eine angemessene Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Schule absichern muss, um Chancengleichheit tatsächlich zu gewährleisten.

8. Schule ist eine gesellschaftliche Institution, deren Aufgaben durch die Gesellschaft determiniert werden und die somit rechenschaftspflichtig ist. Die Bildungsqualität ist auch daran zu messen, wie es gelingt, tatsächlich Chancengleichheit der Individuen zu realisieren und Schulversagen zu vermeiden. Jedoch auch hier gilt:

„Dazu brauchen Schulen nachhaltige Unterstützung. Unterschiedliche kompensatorische Maßnahmen sind notwendig, um die Schulen in den Stand zu setzen, in ein Qualitätssicherungsprogramm dieser Art einzusteigen. .... Denn die wesentliche Voraussetzung für Bildungsqualität ist noch immer eine ausreichende Ressourcenausstattung.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Auszug aus der Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur europäischen Zusammenarbeit bei der Bewertung der Qualität der schulischen Ausbildung“; 2000/C 168/09

<sup>2</sup> Siehe Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses vom 27.04.2000

Dr. Eva-Maria Stange  
Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Reifenberger Str. 21 · 60444 Frankfurt/Main  
Tel. (069) 78973-108  
stangee@gew.de

Hildburg Kagerer

## Schule im gesellschaftlichen Verbund Oder: Von der Notwendigkeit der „Dritten“

„Schule im gesellschaftlichen Verbund“ - das ist der Titel des Schulversuchs, der ab dem Schuljahr 2000/2001 in Berlin an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule durchgeführt wird.

Das pädagogische und organisatorische Konzept, das diesem Schulversuch zugrunde liegt, ist der konsequente weitere Entwicklungsschritt einer schulischen Innovation, die 1990 unter der Bezeichnung *KidS - Kreativität in die Schule* an dieser Schule ihren Anfang nahm und von 1995 - 1999 weiterentwickelt werden konnte im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unter dem Titel „Erweitern von Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrer und Schüler durch qualifizierte „dritte“ Personen von außen mit dem Ziel einer Neuorientierung der Lehrerrolle“.

### I. KidS -Kreativität in die Schule

Wenn ich Ihnen hier das Projekt *KidS - Kreativität in die Schule* vorstelle, dann bitte ich Sie zunächst, den Blick auf eine Einzelschule in Berlin zu richten, eine Schule jedoch, die zu einem Ort geworden ist, an dem sich die Konflikte der heutigen Gesellschaft wie im Nukleus konzentrieren und die Institution Schule selbst an ihre Grenzen geraten ist und neue Wege geradezu herausfordert.

Das Projekt *KidS* entstand 1989/1990 an einer staatlichen Hauptschule in Berlin-Kreuzberg, einer Schule mit 250 Schülern und 30 Lehrern. Wie viele großstädtische Hauptschulen in Deutschland war diese Schule geprägt von schwerer sozialer Belastung (70 % Kinder nichtdeutscher Herkunft, offene und latente Gewalt, hohe schulische Ineffektivität).

Hinter solcher Zusammensetzung der Schülerschaft verbirgt sich soziale Deklassierung. An Orten wie diesen zeigt sich wie im Brennspeigel das Phänomen gesellschaftlicher Ausgrenzung und diese als Ausgangspunkt für Hoff-

nungslosigkeit, Zukunftsangst und in der Folge von Destruktion und Auto-destruktion. An solchen Orten ist täglich erfahrbar, was es für den Menschen, vor allem den jungen Menschen heißt, sein Leben zwischen der Szylla der Resignation und der Charybdis der Aggression zu verbringen. Ricki, Mitglied einer als besonders brutal geltenden Jugendbande bringt das zentrale Problem auf den Punkt, wenn er sagt: „Wir hauen auf den Putz, wir ziehen Jacken ab und machen all diese Scheiße, um zu zeigen, dass wir auch was können. Irgendwie musst du zeigen, dass du existierst!“

Einer der wesentlichsten Ausgangspunkte für das Projekt *KidS* wurde die Erkenntnis, dass Schule und Stigma grundsätzlich ein Widerspruch in sich sein muss und dass die Qualität eines Ortes, an dem Menschen unterrichtet werden, steht und fällt mit seiner Fähigkeit, die Stärken jedes Einzelnen, seine schöpferischen Möglichkeiten zu entdecken, zu erforschen und zu entwickeln.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Menschen, die Zugang haben zu ihren konstruktiven Kräften und Verantwortungsbereiche zugesprochen bekommen, also Entscheidungskompetenz besitzen, in der Regel ein höheres Maß an Sensibilität entwickeln, sich selbst und anderen gegenüber und nicht auf Ge-deih und Verderb ihren destruktiven Trieben ausgeliefert sind, sondern das per se vorhandene aggressive Triebpotential konstruktiv einzusetzen vermögen, forschend, gestaltend und formend. Ausgangspunkt ist ferner die Einsicht, dass Konflikte und Ängste ihren zerstörerischen Zugriff in dem Augenblick verlieren, in dem vor ihnen nicht die Flucht ergriffen wird, sondern sie Gegenstand der Auseinandersetzung werden.

Für die an Schulen wie der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule arbeitenden Menschen wurde tagtäglich spürbar, welche Latenzen an einem Ort existieren, der geprägt ist von Nationalitätenvielfalt, von der Kumulation an Fremdem in enger Allianz mit der Ballung sozialer Probleme.

Solche Situation sensibilisierte jedoch auch für die Tatsache, dass das Fremde hier lediglich eine Verdichtung erfährt, die keine Illusion über scheinbar homogene Klassen mehr zulässt, dass aber letztlich jede Schulklasse mehr oder weniger eine „Zwangsgemeinschaft von Fremden“ darstellt, auch wenn sie homogen scheint im Hinblick auf die nationale Herkunft der Schüler oder deren Jahrgangszugehörigkeit.



Das Projekt *KidS - Kreativität in die Schule* verdankt seine Existenz einer Begegnung. Im Frühjahr 1989 besuchte ich mit einem Lehrer und seiner „Ausländer-Klasse“ das Atelier eines Bildhauers. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse galten als schwer erreichbar, desinteressiert, gelangweilt und permanent in Unruhe und Aggressionsbereitschaft. Doch während dieses Besuches entdeckte ich in den Gesichtern dieser Jugendlichen zunehmend wache, aufmerksame, ja neugierige Augen. Ich sah Hände, die selbstvergessen forschend über eine Plastik strichen, und ich hörte, wie diesen scheinbar völlig desinteressierten Jugendlichen echte Fragen an diesen Mann entschlüpften: „Wie fängt das denn an mit einer Plastik?“ Oder: „Und wenn sie Probleme haben, können Sie die dann darstellen?“ Entzündet wurde solches Interesse ganz offensichtlich durch die menschliche Präsenz dieses deutlich lebenszugewandten, offenen und energiegeladenen Mannes, der aus seiner Leidenschaft für Marmor, Granit und Feuerstein, für Werkzeuge wie Hammer, Meißel und Bohrer kein Hehl machte. Sie begegneten einem Erwachsenen, der sich in seinen Werken auseinandersetzt mit der Schönheit und der Schwierigkeit und der Verrücktheit dieser Welt. Sie erlebten einen Erwachsenen, der sich selbst und andere ernst nimmt und nicht bereit ist, als „Ausländer“ zu einem Opfer zu verknöchern. Sie erlebten einen Erwachsenen, der Hirn und Herz nicht spaltet, einen Erwachsenen voll kindlicher Neugierde und Fragen, aber auch voll Unruhe und Chaos, doch erfüllt von dem Willen und der Kraft zu gestalten und sich mitzuteilen. Hier wurde ahnbar, woher dieser Erwachsene im Leben seine Kraft nimmt: Aus seiner wachen Auseinandersetzung mit allem was ihm zustößt und aus seinem täglichen Ringen um Gestaltung und Mitteilung.

Dieser Besuch wurde zum Auslöser für das Bedürfnis, solche Begegnung nicht dem Zufall zu überlassen. Ausgangspunkt für die Entstehung dieser Innovation waren nicht jene Augenblicke der Ohnmacht, der Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit, sondern die Ahnung, dass alles auch ganz anders sein kann, dass Dumpfheit, Gleichgültigkeit und Langeweile durchbrochen werden können - auch da, wo sie so sehr zementiert scheinen.

Im Rahmen einer abweichenden Unterrichtsorganisation wurden 1990 für den siebten und den achten Jahrgang in der regulären Unterrichtszeit Wahlpflichtkurse eingerichtet für die wöchentliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit Künstlern: Akrobaten, Bildhauern (Stein, Ton, Metall), Computerspezialisten, Filmemachern, Fotografen, Grafiker, Regisseure, Schauspieler,

Schriftsteller, Maler, Tänzer, Zauberkünstler. Die hier gewonnenen Erfahrungen sollten im neunten und zehnten Jahrgang in fächerübergreifenden Vorhaben fortgeführt und erweitert werden.

Die Realisierung des Projektes *KidS - Kreativität in die Schule* an der Ferdinand-Freiligrath-Schule wurde von 1990 - 1994 durch die Förderung der Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart ermöglicht. Die Weiterentwicklung und Übertragung wird seit 1993 durch die BMW AG München gefördert.

Die Stiftung der Geschwister Bosch Stuttgart fördert das Projekt seit 1993 an einer Gesamtschule in Wiesbaden und seit 1995 in einer Grundschule in Berlin sowie im Rahmen eines Schulversuchs von 1995 - 2000 an 2 Volksschulen in Augsburg.

Die Siemens AG, München fördert das Projekt seit 1996 an einer berufsbildenden Schule und 3 Volksschulen in München. Im Schuljahr 1999/2000 fördert sie an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule zusammen mit der BMW Group München das Überbrückungsjahr zu dem Schulversuch „Schule im gesellschaftlichen Verbund“.

### **„Kreativität ist die Fähigkeit zur Evolution“**

Das Projekt erhielt den Namen *KidS - Kreativität in die Schule*, wobei die beiden Worte „in die“ die Marschrichtung anzeigen, und damit - schulform- und länderübergreifend - auf ein grundsätzliches Defizit der Institution Schule verweisen.

Wegweisend für die Entscheidung für diesen relativ jungen und nicht selten recht inflationär ge- und auch missbrauchten Begriff „Kreativität“ wurden in diesem Zusammenhang für mich die Erkenntnisse des Experimentalphysikers und Nobelpreisträgers Gerd Binnig, der in seinem Buch „Aus dem Nichts“ zu dem Schluss kommt, „dass es etwas gibt, was alles mit allem verbindet: Kreativität. (...) Alles ist durch Evolution entstanden. Somit ist alles bestimmt und dominiert durch die Mechanismen der Evolution. Deshalb: Kreativität ist die Fähigkeit zur Evolution. (...) Damit etwas Neues entstehen kann, muss ausprobiert werden können. Hierfür jedoch steht in der Schule und sonst zu wenig Raum zur Verfügung und dadurch verkümmert diese dem Menschen immanente Möglichkeit und Notwendigkeit. (...) Zur Evolution gehört das Wagnis,

gehört die Bereitschaft zur Veränderung. Wenn die Bereitschaft und die Fähigkeit, dieses Wagnis einzugehen, aufhört, dann ist dies eine Einbuße an Lebendigkeit.“ -Und also, wie man schulform- und länderübergreifend erfahren kann, ein Sieg des zwanghaft Eingegrenzten, des dumpf Verharrenden und damit des Welt- und Lebensfeindlichen.

„Kreativität“, sagt der sechzehnjährige Schüler Mohammed, „das ist doch, wenn meine Gedanken und Gefühle in meine Hand gehen und die anderen das dann irgendwie mitkriegen.“ Mohammed spricht hier zwei zentrale Anliegen des Projektes *KidS* an: die Öffnung der inneren Räume der Phantasie und der Subjektivität und die Öffnung der äußeren Räume, die Öffnung hin zu den anderen, zur Welt - und das Wechselspiel zwischen innen und außen und außen und innen.

„Er hat an uns geglaubt!“ Oder: Der Mut. Anfänge zu wagen

Durch die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern, Lehrern und Künstlern in der Schule wurden Erfahrungen möglich, deren Auswirkungen sich nicht immer messen lassen mit dem Instrumentarium der Institution selbst, mit messbaren Daten wie Noten und dem erreichten Schulabschluss. Ein Junge brachte dieses Phänomen auf den Punkt als er mir während eines Gespräches sagte: „Sie müssen uns fragen, was es für unser Leben bringt, was sich für unser Leben verändert hat.“ Exemplarisch für die Erfahrungen der Jugendlichen sind denn auch Äußerungen, die auf eine Lebensinvestition verweisen, die sich spiegelt in ihrem weiteren Umgang mit Problemen, mit Hürden, mit Krisen, in ihrem höheren und zugleich realistischeren Anspruch an das eigene Leben.

- Sven, der drei Jahre zu einer Theatergruppe der Schule gehörte, die von einem Schauspieler und Regisseur geleitet wurde, erinnert sich ein Jahr, nachdem er die Schule verlassen hat:

„Ohne diese Erfahrung? Ich hätte meine Lehrstelle nicht. Ich habe mir doch nichts zugetraut. Aber er, er hat an uns geglaubt. Irgendwann habe ich mir gesagt: Er glaubt an dich, er glaubt, dass du es schaffen kannst. - Und dann habe ich es geschafft. Es ist verrückt.“

- Angelo: „Also bei den Künstlern da lernen wir doch das wirkliche Leben. Die Künstler leben doch irgendwie immer mit der Gefahr, aber sie geben nicht auf.“

Die Künstler bekommen doch nur Geld, wenn ihnen was einfällt und wenn sie arbeiten. Die Lehrer bekommen doch immer ihr Geld, jeden Monat, oder? Und trotzdem machen die Lehrer so wenig Mut. Eigentlich zeigen die uns immer nur, was wir nicht können. Aber bei M. (dem Musiker) habe ich Mut bekommen zum Ausprobieren. Ich hab' sogar angefangen zu komponieren. Eigene Stücke und so. Also das wichtigste ist eigentlich, dass er mir viel mehr zugetraut hat als ich selber und dass ich mir dann sagte: Ich muss selbst an mich glauben sonst wird das nichts.“

„Seit ich zeigen kann, dass ich etwas kann, bin ich selbstbewusster geworden und dann: ich bin Fremden gegenüber offener geworden“, sagt der sechzehnjährige Paul, der zu den Akrobaten gehört und Pyramiden baut. Wohl für alle Länder dieser Erde gilt die Erfahrung, dass zwischen Kultur und sozialer Unbeschädigtheit ein dialektisches Verhältnis besteht und dass der Zugang des Menschen zu seinen kreativen Möglichkeiten, seinen konstruktiven Gestaltungskräften, seinen individuellen Stärken und somit der Erfahrung persönlicher Freiheit per se eine sozial humanisierende Wirkung hat.

Kinder und Jugendliche brauchen Erfahrung mit Räumen, in die sie vortreten können, um zu sagen oder zu zeigen, was sie wahrgenommen haben und reflektiert, was sie fühlen und denken, was sie wissen und können, wo sie die Erfahrung machen können, dass Fragen, Ansprüche, Gefahren, Ängste öffentlich zur Sprache kommen und ausgetauscht werden können. Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die es ihnen ermöglichen, sich zu beweisen, mit ihrer Sache herauszukommen, um sich als Person darzustellen. Es gilt daran zu erinnern, welche beruhigende Wirkung für das Individuum von der Veröffentlichung der eigenen Stärke auszugehen vermag und der Sicherheit, dass andere Menschen um diese Stärke wissen und dass diese Stärke in der menschlichen Gemeinschaft, in der das jeweilige Leben stattfindet, überhaupt gebraucht wird.

Entscheidender Bestandteil wurde die öffentliche Präsentation der jeweiligen Arbeitsergebnisse -in der Schule selbst, aber vor allem auch außerhalb, in öffentlichen Einrichtungen in und außerhalb Berlins. Die Schüler beteiligen sich regelmäßig an Wettbewerben auf Landes- und Bundesebene. Aus der Schreibwerkstatt und der Fotowerkstatt gingen Bundespreise hervor, die zum Ausgangspunkt wurden für Austausch und Kooperation mit Menschen aus anderen Ländern.

### „Ich bleibe im Chaos stecken!“ Oder: Die Angst jenseits der pädagogischen Trampelpfade

Mit Künstlern kommen jedoch ganz offensichtlich die dieser Institution fremdesten Menschen in die Schule. Ihre aktive Präsenz löst Prozesse aus, die nicht selten einhergehen mit Anfangschaos, Unsicherheit, Risiko, Unruhe, Fehlern, Fragen, Skepsis, und so manchen Scherereien und „Spinnereien“ dahin, wo Ordnung und Berechenbarkeit zu beherrschenden Dogmen avanciert sind. So wird in dieser Phase die Arbeit in den Wahlpflichtkursen und Arbeitsgemeinschaften immer wieder mehr oder weniger isoliert neben dem herkömmlichen, „eigentlichen“ Unterricht erlebt - von manchen Lehrern sogar in Konkurrenz zu diesem.

Ein Lehrer bringt seine Verunsicherung und Skepsis für so manche seiner Kollegen auf den Punkt, wenn er sagt: „Also wenn ich wüsste, was da rauskommt, und wenn es zehn Monate dauert, wenn ich sicher wäre, dieser Weg führt zum Ziel, also dann würde ich mich in meinem Unterricht schon einlassen auf diese andere Art des Unterrichtens mit mehr Zeitlassen und meinetwegen Chaos aushalten, so wie die Künstler das hier machen, damit die Schüler selbst ausprobieren können. Aber keiner kann mir diese Sicherheit geben, und so denke ich, ich bleibe im Chaos stecken, wenn ich nicht alles plane. Und dann kommt gar nichts heraus. Und außerdem, wie soll ich den ganzen Stoff schaffen? Wir haben doch immer keine Zeit.“

Hier soll nicht die Notwendigkeit von systematischem Lernen in Frage gestellt werden. In Frage gestellt wird jedoch jenes hohl gewordene und längst nicht mehr tragfähige Unterrichtsritual, über dessen Unzulänglichkeit viele Lehrer zwar klagen, das jedoch oft in dem Augenblick, in dem sich tatsächlich eine Alternative zeigt, zu einem letzten Halt, ja geradezu einer letzten Bastion der Ordnung und Sicherheit zu avancieren scheint.

### Lehrer als Lernende - Oder: „Er ist eben auch ein Mensch!“

Für die Jugendlichen hat sich als eine wesentliche Erfahrung die Möglichkeit erwiesen, Erwachsene nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende wahrzunehmen, als Menschen, die nicht alles wissen können, die Fragen

haben, die selbst ausprobieren, Fehler machen, Siegen oder scheitern können. Entscheidend ist dabei die Chance, das Ausprobieren und Experimentieren, das Fragen und Zweifeln als einen dem Leben immanenten Prozess zu erfahren.

- Ein Junge: „Am Anfang musste ich immer lachen, wenn unser Lehrer ihn (den Bildhauer) etwas gefragt hat und nicht wusste, wie er die Frau (seine Plastik) weitermachen soll. Das war irgendwie so komisch. Das war irgendwie total verrückt. Ich meine, er ist doch ein Lehrer. Aber jetzt haben wir uns daran gewöhnt. Er ist eben auch ein Mensch. Warum soll er dann nicht auch was lernen?“

- Ein Lehrer: „Für mich waren die Gespräche das Entscheidende, mit einem Menschen, der eine ganz andere Sicht hat, das verändert auch die eigene, wenn man feststellt, dass man die Schüler auch anders sehen kann, dass es überhaupt eine andere Sicht gibt, das macht aufmerksamer. Das ist schon was, mit jemandem, der von außen kommt, in der Schule immer wieder ins Gespräch kommen. Da lernt man doch irgendwie selbst wieder was. Also für mich ist das die reinste Fortbildung in der Schule.“

## **II. Die „Dritten“ - eine Sicherung der Herausforderung und Kreativität?**

Die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit Künstlern im Schulalltag erwies sich als konstruktiver Störfaktor, der die traditionelle Lehrerrolle radikaler in Frage stellt und deutlicher auf grundsätzliche strukturelle Veränderungen der schulischen Ausgangssituation zielt, als dies zunächst gesehen werden konnte. Meine Aufmerksamkeit wurde zunehmend auf ein strukturelles Phänomen gelenkt, das dem Schulsystem immanent ist und als selbstverständlich und unangreifbar gilt: die Tatsache, dass es als Erwachsene ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer in der Schule gibt. Sicher, es gibt an Schulen Projektwochen unter Einbindung von Fachkräften von außen, es gibt Arbeitsgemeinschaften, die von außerschulischen Fachkräften durchgeführt werden. Doch grundsätzlich war und ist die schulische Situation immer geprägt von der Dualität zwischen Lehrer und Schüler. Dieses Prinzip hat für die Lern- und Entwicklungsprozesse des Menschen durchaus seine Berechtigung, ja seine Notwendigkeit. Dem Prinzip der Dualität ist jedoch - wohl in allen Lebensbereichen - das Unbewegliche und Abgeschlossene dann eingeschrieben, wenn es zum beherrschenden Dogma erhoben wird und ein für



allemal den Anspruch auf Ausschließlichkeit erhebt. Vermutlich liegt in dieser „Dauer-Dualität“ eine der wesentlichen Ursachen für jene lernhemmenden Verhärtungen und unproduktiven, erstarrten Kommunikations- und Handlungsstrukturen, die dieses System so sehr beherrschen und belasten.

Dass zwischen Schüler und Lehrer das dialogische Prinzip so selten zum Tragen kommt, ist vermutlich in nicht zu unterschätzendem Maße dieser auf Dauer gesetzten Dualität zuzuschreiben, die in sich das Eingekapselte und das Eingeschlossene, ja das Zwanghafte bereits birgt. Diese Erkenntnis sensibilisierte im Hinblick auf die Frage, wie das System Schule auch gute Lehrer sukzessive immer wieder zu schlechten macht, wie der traditionelle Schulalltag die Menschen, die sich entschlossen haben, den Beruf des Lehrers zu ergreifen, aussaugt und oft gerade jene Qualitäten Stück für Stück verloren gehen und manchmal ganz verschwinden, die für die menschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrer und somit für die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Schule von fundamentaler Bedeutung sind.

Als das vermutlich wichtigste Strukturelement der Zusammenarbeit von Schülern, Lehrern und zunächst Künstlern entpuppte sich die Möglichkeit, Erfahrungen mit „Dritten“ im Schulalltag zu machen. Es stellte sich heraus, dass gerade diese kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit „Dritten“, also „Schulfremden“ ganz offensichtlich nicht nur den „Nerv“ der Ferdinand-Freiligrath-Schule sondern grundsätzlich den „Nerv“ des Systems Schule berührt und zwar in einer Weise, die weitere positive Veränderungen erwarten lässt, wenn auf dem eingeschlagenen Weg konsequent fortgeschritten wird. Deutlich wurde jedoch auch, dass solche Zusammenarbeit nicht dem Zufall überlassen bleiben darf und dass das Projekt *KidS* nicht auf zweistündige Wahlpflichtkurse am Unterrichtsvormittag und Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag beschränkt bleiben darf, sondern Unterrichtsprinzip werden muss, wenn tatsächlich eine wirksame strukturelle Veränderung des Schullebens erzielt werden soll.

Diese Überlegungen führten zur *Entwicklung eines Modellversuchs der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, der vom 1. Oktober 1995 bis 30. Juni 1999 unter folgendem Titel an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule durchgeführt wurde: „Erweitern von Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrer und Schüler durch qualifizierte „dritte“ Personen



von außen mit dem Ziel einer Neuorientierung der Lehrerrolle.“ Dem überregionalen Beirat gehörten neben Angehörigen des Berliner Schulsenats Vertreter aus vierzehn Bundesländern an, der Personalvorstand der BMW AG, die Geschäftsführer der Stiftung der Familie Bosch, Vertreter der Siemens AG, der Industrie- und Handelskammer, der Präsident der Handwerkskammer Berlin u.a. - mit dem Ziel, dass es hier gelingt, einen Beitrag zur allgemeinen Schulentwicklung zu leisten.

*Diesem Modellversuch liegt folgende Hypothese zugrunde: Durch die kontinuierliche und zugleich flexible Integration von „Dritten“ im Schulalltag soll die traditionelle Schulstruktur, die geprägt ist von der „Dualität“ zwischen Lehrer und Schüler, in ihren eingefahrenen Ritualen aufgebrochen werden - mit dem Ziel bei Schülern und Lehrern konstruktive Veränderungsprozesse auszulösen und zu sichern.*

Der Kerngedanke besteht darin, mit Repräsentanten aus kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Berufs- und Lebensbereichen die Ernsthaftigkeit und Authentizität des wirklichen (Berufs-) Lebens in die künstliche Schulsituation zu holen, ästhetische Lebensinhalte gemeinsam mit naturwissenschaftlichen durch wirkliche Fachleute in der Schule zu repräsentieren, den Schülern die Vielfalt möglicher Erwachsenenexistenz in konkreten Realprojekten erfahrbar zu machen, außerschulische Lernorte zu eröffnen, Schule sinnhafter zu machen und die Heranwachsenden besser auf das Leben als Erwachsener vorzubereiten.

Mittlerweile arbeiten im Rahmen von fächerübergreifenden Vorhaben an der Schule Computerfachleute, Bildhauer, Handwerksmeister, Musiker, Ingenieure, Schauspieler, Chemiker, Schriftsteller, Mathematiker, Maler, Tontechniker, Artisten, Designer, Tänzer, Trommelbauer, Fotografen, Sporttrainer und Filmemacher.

„Kreativität *in die* Schule“ das kann jedoch nicht heißen, dass nun mit den Dritten die per se Kreativen zu den per se Nichtkreativen in die Schule kommen. Vielmehr geht es für alle Beteiligten - die Heranwachsenden sowie die Erwachsenen (die Lehrer und Dritten) - um die Schaffung von Räumen, die Herausforderung zu sein vermögen für alle und das Bedürfnis auslösen, neugierig zu sein und gemeinsam nach neuen Wegen zu suchen.

### **„Leben zündet sich nur an Leben an“**

Ein wesentliches Ergebnis dieses Modellversuchs ist die Erkenntnis, dass das Interesse der heranwachsenden Generation am Leben, an dieser Welt und an einer demokratischen Gesellschaft nur dann gesichert werden kann, wenn Kinder und Jugendliche authentische Kommunikations- und Handlungsbeziehungen zu Erwachsenen erfahren, die sich erreichen lassen. Unabhängig von nationaler und gesellschaftlicher Herkunft erweist sich dies letztlich als die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenz, für Motivation, Flexibilität und Kreativität, für Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit.

„Leben zündet sich nur an Leben an“ - dieser Satz Jean Pauls hat nicht an Aktualität verloren. Qualitative Interviews mit Absolventen der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule belegen heute eindrucksvoll, welche hohe Bedeutung die ehemaligen Schülerinnen und Schüler diesem Schulkonzept zuschreiben. Die Befragten sehen den wesentlichen Gewinn in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, im eigenen Leben neue Wege auszuprobieren, sich auch bei Schwierigkeiten nicht entmutigen zu lassen und Konflikten der Berufswelt gestärkt zu begegnen.

Es zeigt sich, je mehr den Kindern und Jugendlichen die eigenen Stärken und Möglichkeiten bewusst und in konkreten Handlungszusammenhängen erfahrbar werden, desto stärker wächst ihr Bedürfnis, sich mit den Gegebenheiten nicht abzufinden, Schwierigkeiten als Herausforderung zu sehen und etwas aus ihrem Leben zu machen.

Die Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit Erwachsenen, für die Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit, Flexibilität, Phantasie und Kreativität zur Sicherung der Existenz und zum Überleben gehört, erweist sich in diesem Zusammenhang als ein qualitativer Sprung.

- Diese Dreierkonstellation stellt Schüler wie Lehrer und Dritte vor immer neue Situationen und Herausforderungen. Dies bedeutet immer wieder für alle Beteiligten wache Präsenz und die Bereitschaft zu Kommunikation, zu Kooperation, zur Infragestellung der eigenen Position, zu ganzheitlichem Denken und zu Problemlösungsversuchen.

Alle - die Heranwachsenden und die Erwachsenen (Lehrer und Dritte) erfahren sich immer wieder als Lernende.

- Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit Dritten stellt nicht nur den schulischen 45-Minuten-Rhythmus in Frage sondern auch die Aufsplitterung von Unterrichtsstoff in Fächer, die herkömmliche Jahrgangsklasse und die übliche Leistungsbeurteilung.
- In Erweiterung seiner pädagogischen Verantwortung wird der Lehrer sowohl zum „Manager“ und Initiator als auch zum teilnehmenden Beobachter und Förderer von Lernprozessen. Dies erweist sich als eine Neuorientierung der Lehrerrolle, die zugleich zur Steigerung der Attraktivität und Leistung der Schule beiträgt.

**Wenn „Dritte“ zu einem Merkmalselement von Schule werden, wird die traditionelle Schulstruktur, die geprägt ist von der Dualität zwischen Lehrer und Schüler, in ihren eingefahrenen Ritualen aufgelöst und erfährt eine weichenstellende Veränderung:**

**Schule = Schüler + Lehrer + Dritte.**

### **III. Schule im gesellschaftlichen Verbund**

Der Schulversuch *Schule im gesellschaftlichen Verbund* wird im Interesse einer schulform- und länderübergreifenden Übertragung ab dem Schuljahr 2000/2001 an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule durchgeführt. *Schule im gesellschaftlichen Verbund* zielt auf die individuelle und gezielte Förderung der Stärken aller Kinder und Jugendlichen im Überlebensinteresse der menschlichen Gemeinschaft.

Grundlegend ist in diesem Zusammenhang, dass die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule nicht mehr unter der Schulform „Hauptschule“ geführt wird. Wenn in einem Schulsystem eine Schulform zu einem Ort des Stigmas geworden ist, dann kann das Ziel nicht darin bestehen, eine einzelne Schulform zu kurieren, dann muss vielmehr das System als Ganzes hinterfragt werden, in dem Orte der Stigmatisierung und Aussonderung und damit Orte latenter und manifesten Gewalt überhaupt entstehen können. Es erweist sich als gefährlich für eine Gesellschaft, wenn ihre Mitglieder nach destruktiven Auswegen suchen, weil die konstruktiven Wege der vorhandenen Potentiale versperrt scheinen oder versperrt sind.

### **Zurweltkommen in der Arena**

Der Unterricht mit Dritten und die damit verbundenen Erfahrungen bei Auftritten auf Bühnen, Ausstellungen in aber auch außerhalb der Schule, bei Veröffentlichungen, bei der Herstellung von Produkten, die tatsächlich gebraucht werden u.a. haben gezeigt, dass das natürliche Bedürfnis der Heranwachsenden, mit den eigenen Stärken in die Öffentlichkeit der menschlichen Gemeinschaft zu treten und gesellschaftliche Beteiligung zu erfahren, nicht dem Zufall überlassen bleiben darf.

Die Erfahrung einer Initiation in einer *Arena*, d.h. einem Ort, an dem der Einzelne mit seinen Fähigkeiten auf die menschliche Gemeinschaft trifft, muss Unterrichtsprinzip werden. Heranwachsende müssen in ihrer Schulzeit von den Erwachsenen zuverlässig und wiederholt zu echten Initiationen ermutigt werden mit allen damit verbundenen Ängsten und Zweifeln, um die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren und die Tatsache, dass die eigenen Gedanken, Gefühle und Werke andere Menschen zu erreichen vermögen, wichtig und wirksam sind für die Gemeinschaft.

Für jeden Menschen gibt es individuelle, seiner Persönlichkeit entsprechende Wege, um buchstäblich „zur Welt zu kommen“, d.h. seine persönliche Wirksamkeit für die menschliche Gemeinschaft zu erfahren. In der Regel stehen diese Wege in engem Zusammenhang mit den besonderen Neigungen und Stärken des Einzelnen.

Dieser Gedanke ist ein wesentliches Grundelement der pädagogischen Konzeption. Jeder Schüler soll in der Schule die seiner besonderen persönlichen Neigung und Möglichkeit entsprechende *Arena* finden, in der er seine Fähigkeiten und Kompetenzen im Dialog mit der Gemeinschaft zu erproben lernt und damit seine persönliche Motivation für Lernen in dieser Welt.

Für das Schuljahr 1999/2000 sind Arenen mit unterschiedlichen Schwerpunkten geplant:

*Atelier - Bühne - Markt - Medien - Natur und Technik - Soziales - Stadion.*

Jeder Schüler entscheidet sich für eine thematische Klasse innerhalb einer Arena, entsprechend seinen Stärken und Neigungen bzw. nach individueller Beratung durch Lehrer und Dritte. Sowohl die Inhalte der Klassen als auch der

Arenen müssen flexibel sein und dürfen nicht ein für allemal festgelegt werden, wenn sie tatsächlich im Interesse der Heranwachsenden lebens- und wirklichkeitsnah bleiben sollen.

Im Zentrum des Unterrichts in den Arenen steht die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit qualifizierten Persönlichkeiten aus dem kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Bereich der Gesellschaft in ganzheitlichen, fächerübergreifenden Vorhaben.

In den Arenen lernen die Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgänge nach selbst gewählten inhaltlichen Schwerpunkten in Klassen gemeinsam. Daneben findet der Unterricht in jahrgangsbezogenen Kursen in den Fachbereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften statt.

Die BMW Group München fördert von 2000-2004 Übertragungen in München, Regensburg, Landshut und Dingolfing sowie die wissenschaftliche Begleitung durch die Freie Universität Berlin.

Der Schulversuch *Schule im gesellschaftlichen Verbund* zielt auf die Notwendigkeit, dass jener Ort, an dem junge Menschen in so hohem Maße Prägung und persönliche Weichenstellung erfahren, nicht isoliert sein darf, abgespalten von den gesellschaftlichen Einrichtungen, und dass - vice versa - die Gesellschaft es sich immer weniger leisten kann, sich abzuspalten von den Verantwortlichen von morgen. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass man den zunehmenden Globalisierungs- und Vernetzungstendenzen dieser Welt an diesem Ort nur dann annähernd gerecht werden kann, wenn Lehrer Kraft ihrer pädagogischen Kompetenz Handlungsspielräume erhalten, die es ermöglichen, für die Kinder und Jugendlichen in der Schulzeit kontinuierlich „menschliche Brücken“ zur Außenwelt zu bauen.

In einer Gesellschaft, die zunehmend geprägt ist von struktureller Vielfalt, kann die Institution Schule ihren Auftrag ohnehin nicht mehr im Rahmen von administrativ verordneten, flächendeckenden Konzepten realisieren. So wie es gilt, die Aufmerksamkeit und Sensibilität für das Individuum zu stärken, so gilt es, die Aufmerksamkeit und Sensibilität auf die Einzelschule zu richten und an jedem dieser Orte Wege zu finden, durch die Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Entscheidungsbefugnis aller dort wirkenden Menschen eine Stärkung erfahren.

Wenn man erkannt hat, dass der auf Dauer abgeschlossene Raum der Schule sich hemmend, ja zerstörerisch auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen aber auch der dort arbeitenden Erwachsenen, der Lehrer, auswirkt, dann gilt es, gesamtgesellschaftlich finanzielle, organisatorische und rechtliche Bedingungen zu schaffen für den kontinuierlichen Austausch in Kommunikations- und Handlungsprozessen mit kompetenten Vertretern aus den kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Einrichtungen des öffentlichen Lebens.

An der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule entstand bereits während des Modellversuchs der BLK als ein zentrales Element eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern der Aus- und Weiterbildung der BMW Group. Teile des Unterrichts verlagerten sich seitdem von den Klassenräumen in die Werkhallen des BMW Werkes Berlin. Durch dieses Bündnis zwischen Schule und Wirtschaft und die hier mögliche Zusammenarbeit von Schülern, Lehrern, Werkmeistern und Auszubildenden entstand eine strukturverändernde Personalentwicklungsmaßnahme für alle Beteiligten, die in dieser Konsequenz bisher in keiner Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft realisiert werden konnte.

Der hiermit verbundene Paradigmenwechsel zielt nicht nur auf das Ganze des Systems Schule, sondern das Ganze unserer Gesellschaft.

Im Interesse der Welt, in der wir leben, muss die Verantwortung für die heranwachsende Generation - auf vielen Schultern verteilt - gemeinsam getragen werden. Dies bedeutet Flexibilität und die Bereitschaft zur Neuorientierung in allen gesellschaftlichen Bereichen und somit spürbare Veränderung für die Angehörigen aller Einrichtungen - nicht nur für Angehörigen der Institution Schule.

Veröffentlichungen (Auswahl) \_\_\_\_\_

**Hildburg Kagerer:** Das Fremde hört nicht auf Schule, ein Ort der gesellschaftlichen Weichenstellung in: Neue Sammlung. Heft 4. 1990.

**Hildburg Kagerer:** Kreativität in die Schule in: Pädagogik. Heft 4. 1995.

**Hildburg Kagerer:** Leben zündet sich nur an Leben an - Schule im gesellschaftlichen Verbund in: Lernkultur im Wandel: Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung / Erwin Beck... (Hg.). - St. Gallen: UVK. Fachverl. für Wiss. und Studium, 1997 (Kollegium: Bd. 4)

Abschlußbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Berlin 1999.

**Reinhard Kahl:** Die Dritten kommen. Filmische Dokumentation einer fünfjährigen Begleitung. 1999.

Hildburg Kagerer  
Ferdinand-Freiligrath-Oberschule  
Bergmannstr. 64  
10961 Berlin-Kreuzberg  
Tel. (030) 25886511  
ffo.cids@t-online.de

---



Martin Mertens

## Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift

### 1. Hintergrund

Im Sog der Alternativbewegung Anfang der 80er Jahre in Deutschland gründete sich 1983 der Kasseler Verein BuntStift. Seine Zielsetzung sollte in der Förderung lebensorientierter Bildung und Ausbildung für sozialbenachteiligte Jugendliche und junger Erwachsene bestehen. Der Name und die Schreibweise „BuntStift“ soll die Verbindung zwischen der traditionellen Bezeichnung „Stift“ - „Auszubildender“ - und „Bunt“ als Zeichen für den innovativen und interdisziplinären Ansatz des Ausbildungsprojektes verdeutlichen. Zunächst begann der Verein 1984 seine Arbeit mit dem Angebot einer Ausbildungsvorbereitung im kaufmännischen Bereich. 1987 erweiterte sich der Betrieb um den Bereich Metall. Nun waren die Voraussetzungen sowohl für vorberufliche als auch Ausbildungsangebote in beiden Bereichen erfüllt und der Ausbildungsbetrieb BuntStift gründete sich.

Anfang der 90er ergab sich bei BuntStift, gespeist durch die täglichen Arbeitserfahrungen, eine verstärkte Diskussion um sinnvolle vorberufliche Konzepte, die ein Übergang Sozialbenachteiligter in das duale Ausbildungssystem oder den 1. Arbeitsmarkt ermöglichen und soziale Integration leisten sollte. Im Verlauf dieser Debatte lernten wir während eines durch uns organisierten europäischen Seminars das Konzept dänischer Produktionsschule kennen. Beflügelt durch die Auseinandersetzungen um das dänische Produktionsschulwesen startet BuntStift im Herbst 1992, als erster deutscher Träger, das Projekt Kasseler Produktionsschule, mitfinanziert durch das EU-Förderprogramm EUROFORM. Im April 1994 stellt BuntStift den Antrag auf Genehmigung der Kasseler Produktionsschule als Ersatzschule mit der Perspektive der staatlichen Anerkennung und Finanzierung. Die zwischenzeitliche Genehmigung wird aus schulrechtlichen Gründen im September 1995 zurückgenommen. Da sich in der Zwischenzeit in Deutschland keine gesetzliche Grundlage zum Betrieb von Produktionsschulen entwickelt hat, muss BuntStift nun beständig sein Konzept den unterschiedlichsten und wechselnden Förderinstrumenten anpassen.

## **2. Kasseler Produktionsschule BuntStift - ein pluralistisches pädagogisches Experiment**

### **2.1. Die Zielgruppe**

BuntStift will mit der Produktionsschule beim Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe II einen innovativen Weg beschreiten. Die Produktionsschule stellt somit eine Schnittstelle zwischen der 9. und 10. Klasse der allgemeinbildenden Schulen und dem BGJ/BVJ der Berufsschulen dar. Sie begreift sich als ein Lern- und Arbeitsort sowohl für noch schulpflichtige Jugendliche als auch für Heranwachsende, die bereits ihre Vollzeitschulpflicht absolviert haben und noch berufsschulpflichtig sind. Unsere Einrichtung stellt grundsätzlich ein Bildungs- und Berufsorientierungsangebot für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren dar. Im Rahmen eines Modellprojekt des Bundesfrauenministeriums zur beruflichen (Re)Integration von Frauen in unsicherer Wohnsituation, beschäftigen wir auch TeilnehmerInnen im Projekt „Butter bei die Fische“ die älter sind als 25 Jahre. Die Produktionsschule richtet sich aber ganz speziell an junge Menschen, die traditionell als ‚benachteiligt‘ bezeichnet werden. Angesprochen sind besonders Heranwachsende, die

- aus dem herkömmlichen Schul- und Bildungssystem ‚herausgefallen‘ sind und/oder noch keinen Schulabschluss erlangt haben
- Unterstützung im Rahmen der Erziehungshilfen eingefordert haben
- erhebliche Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten
- mit einer sofortigen klassischen Ausbildung überfordert wären
- längere Zeit arbeitslos sind
- im Hinblick auf die Erwerbsarbeit noch völlig orientierungslos
- oder die sozial auffällig geworden sind.

Die Altersspanne der bei BuntStift arbeitenden und lernenden jungen Menschen liegt z.Zt. zwischen 16 und 28 Jahren. Es gibt einen breiten Fächer ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeit: Deutsche, Italiener, Türken, Eritreer, Libanesen, Kurden und Aussiedler aus Weißrußland und Kasachstan; einige haben auch schon Kinder. Bei aller Verschiedenheit haben sie gemeinsam, dass sie bislang keinen festen Arbeitsplatz gefunden haben. Unter ihnen befinden sich Schulabbrecher, Ausbildungsabbrecher und BVJ-Verweigerer, Quereinsteiger, Langzeitarbeitslose und Jugendliche, die beruflich noch völlig orientierungslos sind. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen stecken oftmals in lebensgeschichtlichen „Sackgassen“ oder stehen vor

einem solchen Berg individueller Probleme, dass sie ohne kompetente Hilfe und Unterstützung keine Ausbildung durchlaufen und auch keinen festen Arbeitsplatz finden können.

## **2.2. Die Ziele**

Aus den oben skizzierten Problemlagen hinsichtlich der Zielgruppe ergeben sich für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen neue Herausforderungen. Ihnen begegnet BuntStift in der Produktionsschule mit einer pädagogischen Herangehensweise, die berufliche Orientierung, berufliche und soziale Integration sowie persönliche Stabilisierung der Heranwachsenden miteinander verknüpft.

BuntStift greift dabei einerseits auf das dänische Produktionsschulsystem und andererseits auf den eigenen spezifischen, seit fast fünfzehn Jahren erfolgreich erprobten Arbeitsansatz der Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung (Modellversuch des Europäischen Sozialfonds und des Bundesjugendministeriums mit entsprechender Evaluierung) zurück.

Dabei arbeitet BuntStift modellhaft auf eine Systematik hin, die auf die Bundesrepublik ebenso wie auf die Erfordernisse und Auswirkungen des gemeinsamen europäischen Marktes ausgerichtet ist.

Als Einrichtung im Bereich vorberuflicher Bildung praktiziert die Produktionsschule die Verbindung von Arbeiten und Lernen, um damit mehrere Ziele zu erreichen:

- Persönlichkeitsförderung
- Berufsorientierung
- Motivierung zur (Berufs-)Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit
- Integration in Arbeit und Gesellschaft
- Einkommenssicherung durch Arbeit.

Die Produktionsschule begegnet den aktuellen Defiziten im allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystem insbesondere in Bezug auf die berufliche Orientierung, die Dominanz kognitiver Lernprozesse (Sprach- und Schriftlastigkeit) und die unzureichende Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz der Jugendlichen. Die wichtigsten pädagogischen Leitlinien richten sich auf.

- a) Produktion/Arbeit
- b) Orientierung an der und auf die Realität der Arbeitswelt
- c) Ganzheitlichkeit.

### **a) Produktion/Arbeit**

In der Produktionsschule wird auf die Verschulung von Lernprozessen und auf die Dominanz kognitiven Lernens zu Gunsten der Entwicklung praktischer Fähigkeiten verzichtet. Hier kommt unser berufspädagogischer Ansatz zum Tragen:

Im Unterschied zur traditionellen Sozialpädagogik, die quasi im Vorbeigehen auf die Berufsbildung gestoßen ist, setzt BuntStift in der Produktionsschule einen speziell an die beschriebene Zielgruppe angepaßten berufspädagogischen Ansatz um. Die Produktionsschule möchte wegen der Schulmüdigkeit ihrer Klientel der Verschulung von Lernprozessen und auch der Dominanz kognitiven Lernens durch produktive Arbeit begegnen. Die soziale und emotionale Kompetenz der jungen Erwachsenen soll zugleich gestärkt werden. Wir holen die Jugendlichen dort ab, wo sie stehen. Durch die Produktion von funktionierenden, verwertbaren Gütern entwickeln sie ein positiveres Selbstwertgefühl und berufliche Identität. Die Produktionsschule ist dabei Organisationsform und Methode zugleich. Die Produktion stellt das didaktische Zentrum dar. Nicht nur unsere Erfahrungen zeigen, daß viele Heranwachsende Lernen und Arbeiten sowie auch die Aufgaben des Betriebs, in dem sie beschäftigt sind, dann ernst nehmen, wenn sie brauchbare Waren und Dienstleistungen schaffen und wenn ihre Tätigkeit auch durch eigenes Einkommen honoriert wird.

In der Produktionsschule sind die Heranwachsenden daher in unterschiedlichen Arbeitsbereichen praktisch tätig und erwerben erste Berufserfahrungen. Insbesondere in den Werkstätten (Metall, Holz, Recycling) können Mädchen und junge Frauen Technikerfahrungen sammeln, die ihnen während ihrer bisherigen Sozialisation vorenthalten waren. Über die Herstellung, Reparatur und den Verkauf von Produkten wird auch ein Teil der anfallenden Kosten erwirtschaftet. Auf diese Weise werden die Jugendlichen bei der Herstellung von Produkten bzw. bei der Erbringung von Dienstleistungen mit den dazugehörigen ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen konfrontiert.

### **b) Orientierung an der und auf die Realität der Arbeitswelt**

Die Orientierung auf die Arbeitswelt gehört zu den zentralen pädagogischen Leitlinien der Produktionsschule. Deshalb werden professionelle Ansprüche an die Arbeit gestellt, so dass die jungen Menschen ihre Arbeit und sich selbst

ernst nehmen (müssen). Um Realitätsnähe zur Arbeitswelt zu verwirklichen, sind folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

- Die ProduktionsschülerInnen erhalten eine Vergütung, die ein eigenständiges und existenzsicherndes Leben ermöglicht.
- Produkte und Dienstleistungen erfüllen professionelle Qualitätsansprüche.
- Für die Produkte und Dienstleistungen gibt es einen gesellschaftlichen Bedarf und einen Markt, an dem sich die Preise orientieren.
- Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt in der Regel 38,5 Stunden.
- Vorhandensein betrieblicher Strukturen (z.B. Abteilungen, Hierarchien, Interessenvertretung etc.).

Getaktetes Lernen im Schulglockenrhythmus gibt es ebenso wenig wie Arbeit für den Papierkorb oder die Produktion für die Schrottkiste. Allerdings dürfen die Bedingungen des Marktes nicht soweit im Vordergrund stehen, dass die jungen Erwachsenen ständig an ihre individuellen Leistungsgrenzen stoßen. Dem erwerbswirtschaftlichen Prinzip stehen stets pädagogische Erwägungen gegenüber, denen im Zweifelsfalle Vorrang eingeräumt wird.

Eine weitere wichtige Arbeitsgrundlage ist die Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, die neben der Realitätsorientierung auch dazu beitragen soll, den Übergang in Beschäftigung zu erleichtern.

### **c) Ganzheitlichkeit**

Ein weiteres Grundprinzip der Produktionsschule ist die Verbindung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen/praktischen Lernprozessen. Lernen ist stark bedingt durch die Situation des Lernenden sowie durch die Person des Lehrers/Ausbilders.

Die Person des Lehrers und das Gruppengefüge: In der Produktionsschule bauen die AnleiterInnen zu den Jugendlichen behutsam emotional-soziale, meist sehr vertrauensvolle Beziehungen auf. Alle am Lern- und Arbeitsprozess Beteiligten leisten Beziehungsarbeit, bei der es auch darum geht, das Handeln der einzelnen zu spiegeln und zu reflektieren. Die AnleiterInnen begreifen es als ihre Aufgabe, Erziehungsarbeit zu leisten. Unterstützt durch die kleinen Gruppengrößen (ca. 5 Jugendliche/junge Erwachsene und ein/e AnleiterIn) und gemeinsame betriebsintegrative Aktivitäten (z.B. Ausflüge, Bildungsfahrten, Fußballturniere, Verabschiedung von „erfolgreichen“ TeilnehmerInnen etc.) können viele in der Produktionsschule eine Art Heimatgefühl ent-

wickeln. Die Produktionsschule wird so zu einem Haus, in dem sich die jungen Erwachsenen emotional und sozial zu Hause fühlen können.

Die Verbindung von kognitiven und praktischen Lernprozessen: Die Produktionsschule ist ein Ort, in dem die Heranwachsenden erfahren, dass z.B. der Fachunterricht, den sie erhalten, nicht nur in die tägliche Arbeit integriert, sondern auch deren unmittelbare Grundlage ist. Eingebunden in ganz bestimmte soziale Zusammenhänge (die z.B. auf Mitbestimmung und Toleranz begründet sind), machen die ProduktionsschülerInnen in der Produktionsschule arbeitspraktische Erfahrungen und erwerben Fachkenntnisse, die unmittelbar in die (gemeinsame) Produktion von Gütern einfließen. Die Heranwachsenden machen also die wichtige Erfahrung, dass sie die erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten auch anwenden können.

Für die sozialen Lernprozesse sind dabei selbstverständlich auch die Arbeitsmethoden bedeutsam bzw. grundlegend. Hier sind z.B. Gruppen- und Partnerarbeit sowie Strukturen der Mitbestimmung förderlich. Selbstverständlich werden klassische Elemente der Betriebsdidaktik wie Üben, Vormachen, Nachmachen oder Unterweisen beibehalten, doch werden sie in andere Arbeitsmethoden, z.B. Projekte integriert.

Positive Bedingungen ganzheitlichen Lernens werden aber in der Produktionsschule auch mit der Wahl von Lerngegenständen geschaffen, zu denen die Produktionsschüler affektive Beziehungen aufbauen können (z.B. Ausstellungen und Veröffentlichungen, die die eigene Person, die eigene Arbeit oder den Betrieb zum Gegenstand haben; Produktion von Gegenständen für den eigenen Bedarf; Themen wie Drogen).

Schließlich ist BuntStift bestrebt, nicht nur die unterschiedlichen sinnlichen Verarbeitungsweisen adäquat anzusprechen, sondern auch die Dominanz kognitiver Lernprozesse zugunsten praktischen, handwerklichen Lernens abzubauen.

Die personale Identität der Heranwachsenden kann sich dabei besser entfalten, wenn ihnen innerhalb des Bildungsprozesses Freiräume und Experimentierfelder, z.B. durch eigenständig zu bearbeitende Aufträge oder durch für sie neue, sie herausfordernde Erlebnisräume (Bildungsfahrten) eröffnet werden.



Damit werden die herkömmlichen Formen der betrieblichen Didaktik („Vorbereiten“, „Vormachen“, „Nachmachen“, „Üben“) zugunsten eines neuen Verständnisses offenen und allgemeinbildenden Lernens größtenteils überwunden.

### 2.3. Die Methoden

Die Jugendlichen werden in den Prozess der Auftragsabwicklung einbezogen. So entstehen Projekte, die Jugendliche unter Anleitung bearbeiten. Projektorientierte Berufsausbildung stellt eine geeignete Organisationsform und Methode des Lehr-Lern-Prozesses dar, da hier fachliche Qualifizierung idealerweise mit dem Erwerb sozialer und berufsfeldübergreifender Kompetenzen zu verknüpfen ist. Die Arbeit der Heranwachsenden an Projekten, die gemeinsam mit den AusbilderInnen durchgeführt werden, ermöglicht den Abbau undurchschaubarer, anleiterzentrierter Lernsituationen, die weder den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen/jungen Erwachsenen, noch den Anforderungen des späteren Beschäftigungsfeldes gerecht werden. Die Arbeit an Projekten ermöglicht auch schon in den ersten Phasen der Ausbildung Stabilisierung der Heranwachsenden und damit eine Stärkung ihres Durchhaltevermögens und ihrer Selbstverantwortlichkeit. Damit können sie auch eher, als bei anderen Lernformen der Fall ist, individuell gefördert werden, da die Lernschritte, die Arbeitsaufgaben und das Lerntempo dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst werden können.

Projektorientiertes Lernen wird bei voranschreitender Arbeitstätigkeit zum **produktorientierten Lernen** erweitert, um sich damit beruflicher Realität zu nähern, indem der Ernstcharakter des Arbeitens weiter verstärkt wird: Die Auszubildenden werden bei der Herstellung von Produkten bzw. bei der Erbringung von Dienstleistungen ständig mit den zugehörigen ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen konfrontiert. Da jedoch nicht alle manuellen und fachtheoretischen Qualifikationen durch Auftragsarbeiten abgedeckt werden können, werden zu Übungszwecken immer wieder kleine Projekte durchgeführt oder die Arbeit an Übungsstücken wird zur Verbesserung bereits ausgeübter, aber auch zum Erlernen neuer Fertigkeiten eingesetzt.

Kontakte zu Kooperationspartnern ermöglichen den Produktionsschülern und -schülerinnen betriebliche Praktika. Einerseits wird dadurch der Einblick in die berufliche Realität verstärkt; andererseits dienen sie auch zur weiteren beruf-



lichen Orientierung, wenn die Jugendlichen/jungen Erwachsenen damit ein ihnen bisher noch unbekanntes Berufsfeld kennenlernen.

Ein individuell ausgerichteter Förderplan, der sowohl für die Festlegung weiterer Lernschritte und Arbeitsinhalte herangezogen werden kann, als auch eine Orientierungsmöglichkeit für die Heranwachsenden darstellt, wird erstellt. In regelmäßigen Gesprächen (sie werden etwa alle drei Monate geführt und protokolliert) reflektieren die AusbilderInnen gemeinsam mit den Heranwachsenden den Stand der Entwicklung und den absolvierten Lernprozess. Ziele werden überprüft, konkretisiert oder neu formuliert. Sowohl auf der sozialen als auch auf der fachlichen Ebene können die Jugendlichen/jungen Erwachsenen ihre Ziele und ihr Handeln überprüfen. Lernfortschritte werden auf diese Weise sichtbar und zur Stärkung in der persönlichen Entwicklung bewusst gemacht.

### **3. Das berufspädagogische Zauberwort heißt Produktion**

Die Kasseler Produktionsschule will jungen Leuten durch ihnen angemessene qualifikatorische und sie in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützende Angebote eine tragfähige Perspektive eröffnen. Sie bietet mehrere Arbeitsbereiche an: Metallwerkstatt, Holzwerkstatt, Hauswirtschaft, Recyclingwerkstatt und Dienstleistungsbüro. Für die ProduktionsschülerInnen ist im Bedarfsfall ein Wechsel zwischen den Arbeitsbereichen möglich. Wichtig ist anzumerken, dass es hinsichtlich der Produktion und Dienstleistung kein getrenntes Vorgehen zwischen Produktionsschule und Ausbildungsbetrieb gibt. Sondern die Aufträge werden gemeinsam von Auszubildenden und ProduktionsschülerInnen abgewickelt und bearbeitet. Jede/r wird nach seinen Möglichkeiten, Fähigkeiten und jeweiligen Lernaufgaben eingesetzt.

Dreh- und Angelpunkt ist die Produktion. Der berufspädagogische Kerngedanke ist der, dass die ProduktionsschülerInnen durch die Herstellung von Produkten und das Anbieten von Dienstleistungen für den Markt lernen und sich qualifizieren. Die Anforderungen an fachliches, manuelles Können ergeben sich aus der Art der Aufträge. Weiterhin verfolgen wir damit das Ziel, möglichst nahe an betrieblicher Realität heran zu kommen, wie es auch die Empfehlungen der Fachkommission der Robert-Bosch-Stiftung zum Jugendhilfebetrieb vorsehen.

Die Produktion marktfähiger Erzeugnisse und Dienstleistungen erfolgt in einer ständigen Balance zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen. Einerseits muß die Produktionsschule pädagogisch differenzieren, indem sie am individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Produktionsschülers ansetzt und ihn mit Arbeitsaufgaben konfrontiert, die ihn fordern und fördern. Andererseits gibt es Imperative des Marktes, Kundenwünsche, Qualitätsansprüche und Terminvorgaben, die nicht folgenlos ignoriert werden dürfen. Die Balance wird in der Produktionsschule BuntStift dadurch hergestellt, dass grundsätzlich zeitliche Puffer in der Arbeitsorganisation vorgesehen werden, und dass der Ausbildungsbetrieb BuntStift sich mit seinen Auszubildenden und dem Personal als elastische und flexible Arbeitskraftreserven einplant und verfügbar hält, um mögliche Ausfälle von ProduktionsschülerInnen ausgleichen zu können. Diese Balance steht unter der Zielsetzung, dass die Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen maßgebend für die Produktionsorganisation zu sein haben - nicht etwa umgekehrt. Daraus folgt konsequent, dass die Produktionsschule auch Aufträge abweisen muss.

Die Arbeitsaufgaben werden unter annähernd realen betrieblichen Bedingungen bewältigt. Dazu gehört dann auch, dass die ProduktionsschülerInnen für ihre Arbeit Lohn erhalten, der je nach Finanz- und Lebenslage der einzelnen TeilnehmerInnen netto zwischen 400,- und 1.700,-DM variiert und sozialversicherungspflichtig versichert sind, also keinen Schülerstatus haben.

Die Produktionsbereiche stellen sich im einzelnen folgendermaßen dar:

- Das **Dienstleistungsbüro** verwaltet die Produktionsschule und den Ausbildungsbetrieb BuntStift. ProduktionsschülerInnen erledigen die tägliche Post, den Schriftverkehr, die Rechnungsüberwachung mit Rechnungsstellung und Rechnungsüberweisung. Unter Anleitung führen sie Kassensbücher, arbeiten bei den Lohnabrechnungen sowie der Buchführung mit.
- **In der Metallwerkstatt** produzieren ProduktionsschülerInnen überwiegend für den Markt. Private Kunden geben ihre individuellen Wünsche bei BuntStift in Auftrag. Es werden beispielsweise Montagetische, Metallregale, Tischgestelle, Garderoben, Treppen und Treppengeländer hergestellt.
- In der **Holzwerkstatt** bauen die jungen Menschen Tische, Bänke, Schränke, Regale und andere Möbel für Privatkunden. Hin und wieder kommt es zu Kooperationen mit der Metallwerkstatt, wenn Aufträge sowohl Holz- als auch Metallarbeiten beinhalten z.B. Treppen und Geländer.

- Die **Hauswirtschaft** versorgt die BuntStift-Betriebsangehörigen mit Frühstück und Mittagessen. Sie deckt weitere verschiedene hauswirtschaftliche Arbeiten ab wie: Getränke- und Kuchenverkauf, Buffetservice, Einkauf und Vorratshaltung, Wäsche- und Blumenpflege.
- Die **Recyclingwerkstatt** hat im Wesentlichen zwei Aufgaben. Die in diesem Bereich tätigen ProduktionsschülerInnen nehmen die im Rahmen des Sperrmülls innerhalb des Stadtgebietes Kassel anfallenden ausgedienten Elektrogeräte wie z.B. Elektroherde, Computer, Wasch- und Spülmaschinen sowie Wäschetrockner an. Zusätzlich ist ein Abholservice für private Kunden und Betriebe. Die Geräte ggf. auf Defekte überprüft und anschließend repariert oder für die weitere Entsorgung – in die verschiedenen Fraktionen – zerlegt und entsprechend entsorgt bzw. wiederverwertet. Reparierte Geräte werden mit Garantie in unseren Verkaufsräumen angeboten. Die Aktivitäten der Recyclingwerkstatt sind seit 1998 eingebettet im Modellprogramm „Jugendhilfebetrieb“ des Bundesjugendministeriums. Hier geht es im wesentlichen um die Entwicklung und Umsetzung eines Marketingkonzepts, Einführung eines Qualitätsmanagements und dem Aufbau von zertifizierten Qualifikationsbausteinen.

In den einzelnen Arbeitsbereichen ist jeder stets seinen Fähigkeiten entsprechend an der Abwicklung von Kundenaufträgen beteiligt. Mit zunehmender Qualifizierung nimmt der Anteil eigenverantwortlicher Produktionsschritte zu. Einige ProduktionsschülerInnen können relativ schnell einfache Aufträge nach Absprache mit den AnleiterInnen selbstständig bearbeiten. Auch „Neue“ werden nach einer relativ kurzen Einarbeitungszeit so in den Produktionsprozess integriert, dass sie schon sehr bald den Wert ihrer Anstrengungen am Gelingen des Gesamtauftrages erkennen können.

Teamwork wird bei BuntStift großgeschrieben. Die anfallenden Aufträge werden innerhalb der Gruppe aufgeteilt. Teilweise arbeiten Kleingruppen von zwei bis drei Leuten an einem Auftrag. Dabei kommt es häufig vor, dass die „Alten“ die „Neuen“ anleiten oder die Auszubildenden die ProduktionsschülerInnen. Sie sagen ihnen, wie die verschiedenen Arbeitsmittel in der Fachsprache heißen, zeigen, wo sie zu finden sind und erklären auch einfache Arbeitsschritte. Großaufträge, so z. B. die Einrichtung eines Bettenhauses mit Verkaufsregalen und -tischen aus Holz und Metall, werden abteilungsübergreifend von allen gemeinsam abgewickelt. Die individuellen Fähigkeiten werden

bei der Arbeitsaufteilung ebenso berücksichtigt, wie die individuellen Qualifikationsmöglichkeiten und Lernbedürfnisse.

Neben der fachlichen Qualifizierung im Produktionsablauf können sich die jungen Leute auf den externen Hauptschulabschluss vorbereiten. Ausländischen Produktionsschülern wird Deutsch als Fremdsprache angeboten. Die Fachtheorie findet auftragsbegleitend statt und orientiert sich an das jeweilige Arbeitsprojekt.

Weitere Segmente der Produktionsschule sind:

- Aktivitätswerkstätten wie: EDV-Kurs, Sportangebot, Erste-Hilfe-Kurs, Kunstaktivitäten, Musik, Video, Bewerbungstraining und Ausflüge
- Bildungsfahrten/Jugendaustausch/Workcamps
- Betriebspraktika (BuntStift vermittelt und betreut die ProduktionsschülerInnen während ihres Praktikums in externen Betrieben)
- Arbeitsberatung Soziales (ABS)

Was verbirgt sich hinter ‚ABS‘? Einmal wöchentlich finden in jedem Arbeitsbereich Teambesprechungen statt, die von einem externen Arbeitsberater (mit therapeutischer Qualifikation) moderiert und begleitet werden. Während eines Zeitraumes von 30 Minuten haben sowohl AusbilderInnen und Lehrerinnen als auch die ProduktionsschülerInnen und Auszubildenden die Möglichkeit, Ereignisse der vorangegangenen Woche zu thematisieren. Das Spektrum der Themen ist groß. Es reicht von fachlichen Fragen über inhaltliche Auseinandersetzungen mit Kolleginnen und AusbilderInnen bis zu Beziehungskonflikten mit MitarbeiterInnen und persönlichen Schwierigkeiten. Für schwerwiegende Probleme z.B. Drogen/Sucht gibt es neben der Teambesprechung ein individuelles Beratungsangebot durch den Arbeitsberater.

#### **4. Finanzierung und Rahmenbedingungen**

Ein bedeutendes Prinzip des Konzept der Kasseler Produktionsschule besteht darin, dass ein Einstieg jederzeit möglich ist und die Dauer bis zu zwei Jahren betragen kann. Dieses konsequent anzuwenden bringt im Alltag aber Probleme bei der dafür notwendigen Beschaffung der finanziellen Mittel mit sich.

Trotz der Mitte der 90er Jahre positiv geführten Diskussionen über Produktionsschulen z.B. in vielen Landesministerien, war es nicht möglich, Produktionsschulen als zusätzliche Bildungs- und Qualifizierungsalternative für

junge Menschen in Deutschland bildungspolitisch, geschweige denn, gesetzlich zu etablieren. Die Zahl der Produktionsschulen steigerte sich zwar beständig (in Hessen existieren z.Zt. zehn), aber von einer kraftvollen und ernstzunehmenden Bewegung ist man weit entfernt. So bleibt nichts anderes übrig als mit den jeweils vorhandenen, aber oft sich ändernden, Förderinstrumenten, eine adäquate Finanzierung umzusetzen.

Die von der Robert-Bosch-Stiftung entwickelte und vorgeschlagene Fondsfinanzierung, die den Trägern von Bildungs-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten eine Bezahlung aus einer Hand ermöglichen sollte, ist zur Zeit nicht ansatzweise in Deutschland möglich.

In ersten beiden Jahren des Aufbau der Produktionsschule wurden wir im Wesentlichen durch das EU-Programm EUROFORM, das hessische Landesprogramm „Arbeit statt Sozialhilfe“ und aus kommunalen Mitteln der Erziehungshilfe im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) finanziert. Mittlerweile besteht ein Finanzierungsmix aus zahlreichen EU-, Bundes-, Landes- und kommunalen Programmen sowie Spenden und Stiftungsgelder. Das bedeutet konkret, dass erhebliche Personalressourcen mit der Beschaffung und dem Nachweis der Verwendung dieser Mittel eingebunden sind. Darüber hinaus kann man bei den meisten dieser Finanzierungen den individuellen jederzeitigen Einstieg nicht mehr ermöglichen. Natürlich wird die Produktionsschule auch durch die Erlöse der Produkte und Dienstleistungen mitfinanziert. In den letzten Jahren haben wir durchschnittlich 10-12% Erlöse vom Umsatz erwirtschaftet.

## **5. Fazit: Kompetenzerwerb durch produktive Arbeit in entwicklungsfördernden Arrangements**

Die Produktionsschule BuntStift verfolgt also, wie sich auch an ihrem Namen ablesen lässt, mehrere Ziele - sie begreift die Vielzahl der Ziele wie die Vielzahl bunter Stifte, die erforderlich sind, wenn ein farbenprächtiges Bild entstehen soll, und nimmt die ProduktionsschülerInnen in ihrer jeweiligen Eigenheit wahr wie bunte Stifte; über ihre bunte Kombination in Lerngruppen entfalten diese ihre eigene Dynamik und Produktivität. Die Produktionsschule BuntStift ist also ein durch und durch pluralistisches pädagogisches Experiment.

Die Kasseler Produktionsschule macht differenzierte Förderangebote im Bereich vorberuflicher Bildung. Sowohl hinsichtlich der Breite und Tiefe der

erwerbbar Kenntnisse und Fertigkeiten als auch hinsichtlich des Niveaus und der Anteile praktischer und theoretischer Anforderungen bietet die Produktionsschule individuell differenzierbare Qualifikationsmöglichkeiten. Die in der Produktionsschule realisierten didaktisch-methodischen Konzeptionen zur Förderung Benachteiligter zielen darauf, deren Leistungspotentiale zu aktivieren und damit ihre Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Sie fördert die Integration junger Menschen in die Arbeitswelt durch

- die Gewöhnung an den Arbeitsrhythmus
- die Einhaltung innerbetrieblicher Umgangsformen
- das Zurechtfinden in betrieblichen Strukturen
- die Übernahme von Verantwortung bei der Arbeit
- die Auseinandersetzung mit KollegInnen das Lernen voneinander
- die bewusste Berufsentscheidung
- die Unterstützung bei der persönlichen Nachreifung.

Der enge Kontakt mit den AusbilderInnen und der überschaubare Rahmen vermitteln ihnen Geborgenheit und eröffnen damit die Chance beruflicher und persönlicher Entwicklung. Die produktive Arbeit unterstützt persönlichkeitsbildende Prozesse vor allem dann, wenn sie eingebettet ist in aktivitätsbezogenes und kulturorientiertes Lernen. Der Abschied von BuntStift fällt vielen schwer, denn hier haben sie ihr berufliches Zuhause gefunden

Ganz offensichtlich brauchen zunehmend mehr junge Menschen mit Lebensproblemen Orte, an denen sie sich entfalten können, Menschen, die für sie Glaubwürdigkeit verkörpern, sowie Aufgaben, die sie herausfordern und die zugleich zu bewältigen sind. Der pädagogische Erfolg der Kasseler Produktionsschule BuntStift liegt darin begründet, dass sie solche entwicklungsfördernden Arrangements bietet, die individuellen Kompetenzerwerb durch produktive Arbeit bewirken.



## Literatur

---

- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule** (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1992.
- Biermann, Horst**: Produktionsschule heute. Ein altes Konzept für aktuelle Probleme? In: Berufsbildung 48 (1994), Heft 29, S. 3-5.
- Bojanowski, Arnulf/Charton, Anne**: Produktionsschule bei BuntStift - ein breitgespannter Förderansatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluss. Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsenen Bonn 1993, 5.85-94.
- Bojanowski, Arnulf/Mertens, Martin**: Praxiskontakte und Austausch als Fortbildung von Fachkräften, die benachteiligten Jugendlichen in Europa arbeiten (PAFF). Ein europäisches Seminar, Kassel
- Kipp, Martin/Hanke, Petra/van Waasen, Michaela/Wolkowski-Hanke, Ulrich**: Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard/Rützel, Josef: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Holland + Josenhans Stuttgart 1999. S. 122-137.
- Hanke, Petra/Kipp, Martin**: Kasseler Produktionsschule BuntStift. Differenzierte Förderung junger Menschen. In: Berufsbildung 48 (1994), Heft 29, S. 18-20.
- Greinert, Wolf-Dietrich/Wiemann, Günter** (Hrsg.): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen unter Mitarbeit von Horst Biermann und Rainer Janisch: Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1992.

Dieser Beitrag ist eine Aktualisierung und Überarbeitung des Artikels: Kipp, Martin/Hanke, Petra/van Waasen, Michaela/Wolkowski-Hanke, Ulrich: Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard/Rützel, Josef: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Holland + Josenhans Stuttgart 1999. S. 122-137.

Martin Mertens  
BuntStift e.V.  
Holländische Str. 208  
34127 Kassel  
Tel. (0561) 983530  
buntstift@aries.de



Christiane Griese

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Diskussionsschwerpunkte, Kritiken und Anregungen für die weitere Arbeit des Forum Bildung

Neben den beiden Impulsreferaten von Prof. Dr. Klaus Klemm und Dr. Eva-Maria Stange, die sich dem Thema grundsätzlich und übergreifend widmeten, dessen Zustandsbeschreibung und Perspektiven, Lösungsmöglichkeiten und Grenzen umrissen und neben dem kurzen Überblick über die wissenschaftliche Wahrnehmung des „Problems Schulverweigerer“ (Dr. Frank Braun) berichteten die übrigen Beiträge jeweils über bereits erfolgreich installierte innovative Projekte, die in entsprechenden Praxisfeldern sich den „Sorgenkindern“ schulischer Erziehung und Bildung zuwenden.

In diesem Kontext wurden sowohl von den Referenten als auch den Diskutanten zwei Problemkreise immer wieder und vehement angesprochen:

1. Die dargestellten Beispiele engagierter pädagogischer Praxis wurden durchweg positiv reflektiert, doch gleichzeitig vehement kritisch konstatiert, dass es sich eben um „Insellösungen“ handele. Das heißt, die Beteiligten mahnten vor allem den noch nicht geleisteten und dringend notwendigen Transfer innerhalb und zum Nutzen des gesamten Systems an. Dieses wurde als „Kluft zwischen engagierter Praxis und (fehlenden) Auswirkungen auf das Gesamtsystem“ formuliert.
2. Schulabgänger ohne Schulabschluss sind „lediglich“ die Folge eines kritikwürdigen, von (strukturellen, inhaltlichen und finanziellen) Defiziten geprägten Schulsystems in der gesamten Bundesrepublik. Insofern bedarf die der Arbeitsgruppe gestellte Aufgabe „Verringerung“ dieser Schülerpopulation (bundesweit 9,1 %; wobei sich die „Dramatik“ aber auch bisher nicht bewältigte Widersprüchlichkeit der Problematik erst in den differenzierten Vergleichszahlen äußert: regionale Spannbreite reicht von 6,1% bis 12,9%, innerhalb eines Bundeslandes, gar zwischen 3,1% und 18,7%) einer erweiterten Perspektive auf bestimmte ursächliche strukturelle, inhaltliche und finanzpolitische Problemstellungen bzw. müssen entsprechende Lösungsstrategien auf diesen Ebenen, so die einhellige Meinung, ansetzen.

Aufbauend auf diesen beiden grundsätzlich weiter zu diskutierenden bzw. notwendigen Maßnahmen (die eben auch zur Bewältigung des Problems des Schul- bzw. Leistungsversagens beitragen können) wurden folgende (übergreifende) Probleme des Bildungswesens in seinem aktuellen Zustand sowie mögliche Lösungsansätze zur Beseitigung von Defiziten, die letztlich zu Schulversagen, -verweigerung und zum Scheitern (Nicht-Erreichen der Abschlüsse) führen können, mit einem großen Maß an Konsens zwischen den Teilnehmenden thematisiert und diskutiert:

- Die Notwendigkeit des frühen Beginns von Bildung und Erziehung bzw. entsprechender individueller Förderung von Schülergruppen  
Dazu gehörte ein breites Plädoyer für den Kindergarten als „Bildungsstätte“, die Stärkung der Position und Bedeutung der Grundschule als „Lernort“ sowie die Revitalisierung der Kommunikation mit dem Elternhaus, als dem Ort prägender frühkindlicher Entwicklung vor allem in bezug auf spätere Lernhaltungen.
- Qualifizierung struktureller Fördermöglichkeiten (Ganztagsschule, vertikale Förderungsmodelle, Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Erziehungsträger)  
Diese Aufgabe lässt sich bündeln in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen systemimmanenten und -internen Veränderungen und zusätzlichen begleitenden Angeboten der Qualifizierung.
- Erweiterung der derzeitigen Qualitätsdebatte durch bisher eher verschleierte bzw. vernachlässigte Fragestellungen  
D. h. die Bearbeitung des Problems (der AG 5) muss Bestandteil der Qualitätssicherung werden, indem die Debatte auch auf die bisher ausgeschlossene Schülergruppe fokussiert wird. Außerdem sollte die Anspruchshaltung von Lehrern gegenüber Grundschulern („Jedes Kind kann und soll in der Grundschule lesen, schreiben und rechnen lernen, und sich trotzdem wohlfühlen“) und Sonderschülern (ihre Förderung nicht von vornherein ausschließen), vor allem gegenüber der Vergabe von Abschlüssen prinzipiell untersucht werden.
- Offensive Argumentation gegenüber der Bildungspolitik über die Kosten-Nutzen-Rechnung z. B. bei der Genehmigung von Fördermaßnahmen  
Formen der Einzelförderung sollten stärker in das „Regelwerk“ der Förderung aufgenommen und akzeptiert werden. („Prävention gegen Schulversagen ist billiger als spätere Sozialfälle.“)

- Bewältigung der bisher kaum überschaubaren „Vielfalt der Schulpolitiken“ in der Bundesrepublik, die eben auch Transfer erschweren, wenn nicht verhindern
- Ausgrenzungsstrategien des Systems kritisch betrachten und hinterfragen (frühe Differenzierung und Auslesekriterien, „Auslesedruck“, Hauptschule als „Ort des Stigmas“)
- grundsätzlich muss über die Kategorie „Schulabschluss“ nachgedacht werden

Die Frage wurde aufgeworfen, welche Relevanz diese Zertifizierung vor allem auch im Lernprozess als Motivation für die Schüler überhaupt besitzt. Hier kamen die Teilnehmer zu dem Schluss, dass im Vordergrund die Persönlichkeitsentwicklung (sogenannte Schlüsselqualifikationen) stehen muss, auf der dann ruhend erst sinnvoll und zukunftsgestaltend ein Schulabschluss angestrebt werden kann. Dabei sei vordringliche Aufgabe gerade für den Umgang mit problematischen Schülergruppen, negative Selbstkonzepte (die eine „Zeitbombe für die Gesellschaft“ darstellen) zu durchbrechen durch das Vorbild der Erwachsenen, die nicht nur an die Kinder glauben, ihnen auch mit Verantwortungsbewusstsein und Autorität begegnen.

Zusammenfassend wurde die Frage diskutiert, wie es gelingen kann, Bildung zu einem zentralen Thema der Gesellschaft zu machen. Die Projekte waren auch Beispiele dafür, wie außerhalb des Schulsystem stehende Gruppen in die Schule (Projekt „Dritte in die Schule“) erfolgreich eingreifen können.

Große Zustimmung und Konsens fanden die Schlussbemerkungen, dass die betrachtete spezielle Schülergruppe „nur“ als ein Merkmal des Allgemeinen (der Krankheit) des Systems bewertet werden kann. So geht es demnach um Veränderung des Systems im Ganzen. Direkt wurde nachgefragt, ob des FORUM Bildung plane, vorgestellte Einzelkonzepte in eine Gesamtkonzeption zu überführen, um diese wiederum einzubinden in ein „Konzept des gesellschaftlichen Wandels“ immer auch auf der Folie von Europäisierung und Globalisierung.

Herr Klemm fasste aus seiner Perspektive am Ende noch einmal die Diskussion der AG 5 zusammen und nannte die folgenden Punkte als übergreifende, die weitere Arbeit des Forum Bildung anregende Themen:

- Transfermöglichkeiten,
- Finanzausgleich (Poolbildung),
- Fixierung auf Abschlüsse,
- Stigmatisierender Effekt von Institutionen  
(Aufhebung von Schulkarrieregrenzen).

Dr. Christiane Griese  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Forschungsstelle Berlin  
Warschauer Strasse 34-38  
10243 Berlin  
Tel. (030) 29336014  
griese@bbf.dipf.de

---

# Wissen schafft Zukunft

## Arbeitsgruppe 6

### Verbesserung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher

Moderation: Prof. Dr. Klaus Kiepe  
stellvertretender Vorsitzender des Berufsbildungsausschusses  
des Deutschen Industrie- und Handelstages

## Benachteiligtenförderung – Für die Zukunft gerüstet ?!

Das, was ich Ihnen sagen möchte, habe ich in 5 Punkte gegliedert. Dabei werde ich die Punkte bei 1, 2, 3 und 5 nur kurz und stichwortartig behandeln. Ich bitte deshalb mir nachzusehen, dass die Aussagen in diesen Abschnitten vielleicht etwas global und holzschnittartig ausfallen. Konzentrieren werde ich mich auf den Gliederungspunkt 4 „Verbesserung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher“, der ja auch das Generalthema unserer Arbeitsgruppe ist.

### **1. Begriffsklärung**

Im Titel meines Statements sind zwei Begriffe enthalten, die – insbesondere in diesem Kreis – vielleicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Dennoch will ich, damit wir über das Gleiche reden, in aller Kürze darstellen, was ich im Weiteren darunter verstehe.

Benachteiligung ist ein sozialer Prozess, der sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen zwei Polen speist:

1. der Entwicklung und der Steuerung von Wirtschaft und Gesellschaft und dem Einsatz gesellschaftlicher Ressourcen und
2. den individuellen Ressourcen und Handlungs- bzw. Reaktionsmöglichkeiten des Einzelnen auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten, Möglichkeiten und Anforderungen.

Es ist hilfreich, und wie die folgenden Ausführungen zeigen werden auch notwendig, den Begriff Benachteiligte und in der Konsequenz die Benachteiligtenförderung zu differenzieren in verschiedene Zielgruppen.

Als Ergebnis der Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in den letzten Jahren hat eine große Zahl junger Menschen den angestrebten betrieblichen Ausbildungsplatz nicht gefunden, obwohl die jeweiligen individuellen Voraussetzungen durchaus den Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung genügen würden. Diese Jugendlichen sind entweder in andere Ausbildungen ausgewichen, z. B. schulische, oder sie treten beim Arbeitsamt als Ausbildungsplatzsuchende und unversorgte Jugendliche auf.

Vor allem um diese Zielgruppe ging es der Bundesregierung mit dem Sofortprogramm „JUMP“. Diese Zielgruppe wird kleiner oder verschwindet sogar, sobald das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen die Nachfrage wesentlich übersteigt.

Diese „Marktbenachteiligten“ brauchen, wenn sie außerbetrieblich ausgebildet werden, im Prinzip keine bzw. nur geringe sozialpädagogische Begleitung.

Eine zweite Zielgruppe, die wir in den Einrichtungen der Benachteiligtenförderung vorfinden, sind die jungen AusländerInnen und die jungen AussiedlerInnen. Diese jungen Menschen sind in der Regel normal begabt und durchschnittlich leistungsfähig. Dass sie sich dennoch in der Benachteiligtenförderung wiederfinden, liegt zum Teil an schlechten oder doch nicht ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen, zum anderen Teil an der vorurteilsbehafteten Zurückhaltung bei den Betrieben, wenn sie sich um einen Ausbildungsplatz bewerben.

Die dritte Zielgruppe sind die Sozialbenachteiligten, also junge Menschen, die aus in der Regel deprivierten Sozialräumen und/oder aus sozial unstabilen familiären Verhältnissen kommen. Diese Jugendlichen haben in der Regel schon früh Misserfolgserlebnisse gehabt, sie können auf keine, oder zumindestens wenig Unterstützung ihres persönlichen Umfeldes für die schulische Bildung rechnen, und die Schule ihrerseits ist in den seltensten Fällen in der Lage, diese Startnachteile auszugleichen, im Gegenteil: oft werden sie durch die Schule eher noch verstärkt.

Diese Jugendlichen reagieren oft mit Resignation und/oder Verweigerung, mit der Folge, dass ihre Schulabschlüsse schlecht sind, wenn sie denn überhaupt einen solchen schaffen. Hinzu kommt häufig ein auffälliges Verhalten bis hin zur Deviation. Diese Zielgruppe ist zweifellos eine Kernzielgruppe der Benachteiligtenförderung, auf die der besondere Charakter dieser Ausbildung mit der Verbindung von Berufspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik ausgerichtet ist.

Ebenfalls zur Kernzielgruppe der Benachteiligtenförderung gehören die lernbeeinträchtigten jungen Menschen, wobei der Übergang von dieser Zielgruppe zu den Lernbehinderten fließend und die Kategorisierung eher zufällig ist.



Schließlich sind in den vorgenannten vier Zielgruppen Mädchen und junge Frauen aufgrund ihres Geschlechtes und infolge ihrer weiblichen Sozialisation in der Regel noch einmal besonders benachteiligt.

Diese Systematisierung ist in der Praxis so nicht klar und abgrenzbar, vielmehr gibt es zwischen den verschiedenen Zielgruppen Vermischungen und Überlappungen. So ist festzustellen, dass marktbenachteiligte Jugendliche, die über längere Zeit keine „normale“ Ausbildung machen können, Schwierigkeiten entwickeln, die denen der Sozialbenachteiligten ähneln. Entsprechendes ist auch bei jungen AusländerInnen und AussiedlerInnen festzustellen.

Zu den Konsequenzen, die sich aus dieser Zielgruppendifferenzierung ergeben, komme ich später.

Der zweite Begriff, den ich in aller Kürze definieren will, ist „Zukunft“. Globalisierung heißt weltweite Arbeitsteilung, mit der Konsequenz, dass in Deutschland mit einem vergleichsweise hohen Lohnniveau und Lebensstandard nur die Produktion von „intelligenten Produkten“ eine Zukunft haben wird. Für die Produktion solcher intelligenter Produkte ist aber ein hohes Qualifikationsniveau bei den Arbeitskräften notwendig. Damit öffnet sich zwischen den Arbeits- und Ausbildungsmarktanforderungen einerseits, und den Bedingungen und Möglichkeiten der benachteiligten Jugendlichen andererseits eine Schere, die in der Tendenz immer größer wird. Als Folge daraus ist schon jetzt eine Teilung der Gesellschaft festzustellen, die zu einem hohen Anteil an Dauerarbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug führt. 46 % der längerfristig arbeitslosen Menschen haben keine abgeschlossene Berufsausbildung.

Andererseits führt aber die demografische Entwicklung, also die zunehmende Zahl von Rentnerinnen und Rentnern und die abnehmende Zahl junger Menschen tendenziell zu einem Arbeitskräftemangel, jedenfalls aber, wie von verschiedenen Seiten prognostiziert, zu einem erheblichen Fachkräftemangel. Die Diskussionen um Greencard oder Bluecard sind nur die ersten Symptome dieses Mangels.

## **2. Ausgangslage, fokussiert auf die berufliche Integration**

Die Zahl junger Menschen, die in der Benachteiligtenförderung sind, hat sich in den letzten zwölf Jahren, seit die Bundesanstalt für Arbeit diese Aufgabe übernommen hat, gewaltig gesteigert. 1987 stellte das Bundesbildungsministeri-

um für das damalige Benachteiligtenprogramm ca. 150 Mio. DM zur Verfügung. 1999 hat die Bundesanstalt für Arbeit für Maßnahmen nach den § 240 ff. des SGB III fast 2 Mrd. DM ausgegeben. Hinzu kommen die Plätze und die damit verbundenen Ausgaben in den schon immer von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, bei denen es sich zum überwiegenden Teil auch um Benachteiligtenförderung handelt.

1999 waren 62.650 junge Menschen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (ohne die besonderen BvB für Menschen mit Behinderungen), 59.900 machten eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung der Benachteiligtenförderung, 67.300 wurden in ihrer betrieblichen Ausbildung durch ausbildungsbegleitende Hilfen unterstützt.

Ende Juni 2000 befinden sich gut 68.900 Jugendliche in den Maßnahmen des Sofortprogramms. Davon 21.611 in einer außerbetrieblichen Ausbildung, 6.058 in einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme und 9.216 in einer Qualifizierungs-ABM.

Trotz dieser enormen Anstrengungen ist festzustellen, dass seit 1992 die Zahl der jungen Menschen, die bis zum Alter von 25 ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung bleiben, nicht nur nicht abgenommen hat, wie es die BIBB – EMNID- Untersuchung 1999 ausweist, sondern nach neuesten Auswertungen des Mikrozensus sogar eher ansteigt.

Zwischen 13 und 16% eines jeden Alterjahrgangs, das sind jedes Jahr etwa 100.000 junge Menschen, bleiben also trotz aller Bemühungen ohne einen qualifizierten Berufsabschluß.

Von diesen wiederum, so weist es die BIBB-EMNID-Studie aus, hat knapp die Hälfte erst gar nicht versucht, eine betriebliche Ausbildung zu beginnen. D. h., ein erheblicher Teil dieser jungen Menschen ist weder bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes, noch bei einschlägigen Beratungsstellen eingelaufen, sondern hat von vorn herein resigniert, sich um gelegentliche Jobs bemüht oder sonst auf irgend eine Weise durchs Leben geschlagen.

Wenn wir diese Tatsache konstatieren, müssen wir feststellen, dass die Benachteiligtenförderung offensichtlich einen wesentlichen Teil ihrer Kernzielgruppe nicht erreicht. Es findet also de facto etwas statt, was man als „Creaming“

bezeichnen kann: Unter denjenigen, die mehr oder weniger schlechte Chancen haben, werden die besseren ausgesucht und die anderen fallen auch durch diesen Rost.

Hier soll nun mitnichten eine pauschale Schuldzuweisung an die eine oder andere Adresse ergehen. Dennoch ist festzustellen, dass eine Reihe von Bedingungsfaktoren, z. B. in der Finanzierungsstruktur der Förderung, in der Unverbundenheit der einzelnen Förderbereiche, in der Art der Erfolgsmessung und wohl nicht zuletzt auch im Bewusstsein der beteiligten Menschen dieses Creaming begünstigen.

Aber dennoch ist festzustellen, dass mittlerweile das größte Problem an der zweiten Schwelle, also am Übergang von der Berufsausbildung in Erwerbsarbeit, besteht. Hier unterscheiden sich die neuen Bundesländer nur graduell, nicht aber grundsätzlich von den alten Bundesländern.

Das Problem der zweiten Schwelle hat gravierende Konsequenzen, denn gerade die, die von sich selber und ihrer eigenen Leistungs- und Erfolgsfähigkeit wenig überzeugt sind, fragen sich zu einem nicht unerheblichen Teil und mit gewissem Recht, warum sie den Stress der Schule und einer außerbetrieblichen Berufsausbildung auf sich nehmen sollen, wenn ihre Chancen, danach einen halbwegs gesicherten Zugang zur Erwerbsarbeit zu kriegen, dennoch äußerst vage sind.

Ein weiterer Punkt, der bei der Betrachtung der Ausgangslage benannt werden muss, ist unser Fördersystem bzw. die Förderstrukturen.

Unser sozialstaatliches Fördersystem ist defizitorientiert. D. h., jemand muss zunächst nachweisen, dass er etwas **nicht** kann bzw. **nicht** hat, bevor er eine Förderung bekommt. Man muss also einen „Macken-TÜV“ durchlaufen, um im Anschluss dann mit anderen Menschen mit mehr oder weniger der gleichen „Macke“ zusammen in ein Ghetto gesteckt zu werden, das sich Fördermaßnahme nennt. Benachteiligte und ausgegrenzte bzw. von Ausgrenzung bedrohte junge Menschen werden also durch die Fördermaßnahme selbst als besondere Zielgruppe segmentiert und von der Mehrheit über weite Teile separiert.

Ich will diese provokanten Behauptungen hier so stehen lassen, wir werden später darauf zurückkommen.

### **3. Instrumente zur Förderung Benachteiligter – Ansatzpunkte zur Verhinderung (mindestens: Minimierung) von Benachteiligungen**

Wir verfügen in Deutschland über eine Fülle von Instrumenten, die zumindestens potenziell Benachteiligung und Ausgrenzung verhindern, oder doch zumindestens bekämpfen können. Und dass wird durchaus auch teilweise erreicht, wenn auch offensichtlich nicht im notwendigen Maße.

Es sind das insbesondere in letzter Zeit die Stadtteilentwicklung, mit der Depri-  
vierung von Stadtteilen und ihrer Verslumung entgegengewirkt werden soll und  
damit den Auswirkungen, die ein solches soziales Umfeld auf insbesondere  
junge Menschen hat. Hier sind beispielhaft zu nennen das Programm „Soziale  
Stadtentwicklung“ des Bundesbauministeriums und das sich daran anleh-  
nende Programm „Entwicklung & Chancen“ des Bundesjugendministeriums.

Ein zweites Instrumentarium, das ebenso Ausgrenzungen und Benachteili-  
gungen entgegenwirken kann, ist die Vorschulerziehung bzw. die Tagesbetreu-  
ung von Kindern. Hier wäre es zweifellos interessant, sich die entsprechenden  
Erfahrungen in den skandinavischen Ländern, aber z. B. auch in Frankreich  
genauer anzusehen.

Weiterhin ist – jedenfalls vom Anspruch her – die allgemeinbildende Schule  
eine Institution, die mehr Chancengleichheit herstellen soll. Auch auf dieses  
weite Feld kann in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden,  
allerdings sind auch hier die Erfahrungen praktisch all unserer Nachbarländer  
mit einer Ganztagschule als Normalangebot, als nur einem Aspekt, einer  
näheren Betrachtung würdig.

Die Jugendhilfe ist im Leitparagraphen 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes  
dazu aufgefordert „...dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für  
junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche  
Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“.

Auch in diesem Punkt ist hier nicht der Ort kritisch nachzufragen, inwieweit die  
Jugendhilfe diesem Anspruch in der Praxis gerecht wird.

Als ein weiteres Instrumentarium zur Verhinderung bzw. Bekämpfung von  
Benachteiligungen und Ausgrenzungen ist schließlich die Sozialhilfe nach  
dem Bundessozialhilfegesetz zu nennen, die zwar subsidiär, also nach allen

anderen Fördermöglichkeiten, aber wie in der Praxis zumindestens an einigen wenigen Orten festzustellen ist, durchaus aktiv und erfolgreich die schulische, berufliche und soziale Integration unterstützen und fördern kann.

Die Benachteiligtenförderung der Arbeitsverwaltung will ich in dieser Aufzählung nur erwähnen, da darüber im Weiteren noch detaillierter zu sprechen sein wird.

Schließlich ist als Instrument zur Förderung von Ausgrenzung und Benachteiligung auch noch die Weiterbildung sowie die unterschiedlichen Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens zu nennen.

Wenn es offensichtlich auch eine Fülle von Instrumentarien gibt, die grundsätzlich dazu geeignet sind oder sogar den Anspruch erheben, Benachteiligungen zu vermeiden oder zu bekämpfen, so ist doch festzustellen, dass jedenfalls die traditionellen Instrumente von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Eine Ausnahme bildet der Ansatz des Programms „Soziale Stadtentwicklung“ und des daran angeschlossenen Programms „Entwicklung & Chancen“, da es hier gerade darum geht, die unterschiedlichen Ressourcen und Instrumentarien besser aufeinander zu beziehen und so Synergieeffekte zu erzielen.

Bei den übrigen Instrumentarien jedoch ist – wenn man einmal von den beginnenden Bemühungen in der letzten Zeit absieht – nicht nur kaum bis überhaupt keine Kooperation vorhanden, sondern, schlimmer noch, das Wissen der Menschen, die in einem Instrument arbeiten, über die Möglichkeiten und Potentiale der anderen Instrumente, oder auch nur eines anderen, sind in der Regel bestenfalls lückenhaft, oft sogar mit Vorurteilen und falschen Informationen belastet.

#### **4. Verbesserung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher**

Vor dem Hintergrund des eben gesagten ist einleuchtend, dass eine der Hauptforderungen und der Hauptaufgaben darin besteht, das gegenseitige Wissen übereinander der in den verschiedenen Instrumentarien tätigen Menschen zu verbessern. Auf einer solchen Grundlage von Wissen über die Fähigkeiten und Kompetenzen der jeweils anderen und ebenso über die Schwachpunkte oder Lücken im Bereich der eigenen Handlungsmöglichkeiten kann

Kooperation im Interesse benachteiligter junger Menschen entwickelt werden. Kooperation bedeutet zunächst, dass zumindest im je konkreten Fall Informationsaustausch und Absprache über die ergriffenen bzw. zu ergreifenden Maßnahmen und Schritte geschieht.

Einen Schritt weiter geht die Vernetzung, die die Potentiale und Gegebenheiten anderer Partner in die eigene Planung von vornherein mit einbezieht und in Anspruch nimmt.

Noch einen Schritt weiter geht der Verbund, der im idealtypischen Fall vorhandene Möglichkeiten und Ansätze nicht nur in Verbindung bringt, sondern diese von vornherein gemeinsam und aufeinander bezogen plant und versucht, vorhandene Lücken durch neue Angebote und Maßnahmen zu schließen. Ausgangspunkt einer solchen Planung müssen dabei die Notwendigkeiten der benachteiligten jungen Menschen, und nicht etwa die finanziellen oder strukturellen Traditionen sein.

Verbundsysteme zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und zu ihrer beruflichen und sozialen Integration sind durchaus nichts Neues. Auch qualitative Verbundsysteme, die den notwendigen Maßnahme- und Angebotskanon von vornherein gemeinsam unter Einbringung aller zur Verfügung stehender Ressourcen geplant haben, sind nicht prinzipiell neu und sind auch heute noch an vielen Orten existent und lebendig.

Allerdings hängen sie in aller Regel am Engagement und der Tatkraft einiger Personen. Wenn diese weggehen oder aus anderen Gründen ihre Aufgabe wechseln, brechen solche Verbundsysteme oft zusammen, weil ihre strukturelle Unterfütterung und Stabilität nicht ausreichend tragfähig ist.

Die Stabilisierung und grundsätzliche Verankerung von Verbundsystemen, die die allgemeinbildenden Schulen, die Berufsschule, die Betriebe, die Kommunalverwaltung, die Jugendhilfe, insbesondere die Jugendsozialarbeit, das Arbeitsamt, die Sozialhilfe und ggf. weitere Akteure in einem verlässlichen Rahmen zusammenbringt, ist daher einer der wesentlichen Schritte, um die Chancen benachteiligter junger Menschen bei ihrem Weg in eine qualifizierte berufliche Erwerbsarbeit mit angepassten, aufeinander abgestimmten und vor allem verlässlich zur Verfügung stehenden Schritten und Hilfen zu unterstützen.



Von den etwa 380 anerkannten Ausbildungsberufen wird nur ein Teil in der außerbetrieblichen Berufsausbildung für benachteiligte junge Menschen ausgebildet. Das ist im Wesentlichen sinnvoll und logisch, da ein Teil dieser Berufe sogenannte Splitterberufe sind, andere wiederum haben ein höheres Angebot an Ausbildungsstellen als Nachfrager und dritte Berufe stellen de facto derartig hohe Eingangsanforderungen, dass sie für Jugendliche mit schlechteren Startchancen nicht oder doch kaum in Frage kommen, wie z. B. Versicherungskaufmann/frau, Bankkaufmann/frau und ähnliche.

Dennoch lohnt ein kritischer Blick auf die Palette der Berufe, in denen in der Benachteiligtenförderung ausgebildet wird. Es zeigt sich, dass einerseits die noch vor einigen Jahren durchaus massiv vorgetragenen Bedenken, dass benachteiligte Jugendliche die Ausbildung in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen nicht schaffen könnten, offensichtlich widerlegt worden sind, da auch in diesen Berufen benachteiligte Jugendliche erfolgreich ausgebildet werden.

Andererseits finden wir aber einen hohen Anteil von Ausbildungsplätzen in Berufen wie Friseur/Friseurin, Florist/Floristin o. ä., die den entscheidenden Nachteil haben, dass sie für eine sehr schmale potenzielle Berufstätigkeit vorbereiten: Eine Friseurin kann, wenn sie Glück hat, einen Arbeitsplatz als Friseurin finden. Wenn sie aber keinen Arbeitsplatz findet, ist sie mit ihrer Berufsqualifikation für praktisch keine andere Berufstätigkeit geeignet und muss, wenn überhaupt, als Ungelernte arbeiten.

Es kommt meiner Ansicht nach darauf an, dass wir in der Benachteiligtenförderung in Kooperation mit den Arbeitsämtern und der Wirtschaft in Berufen ausbilden, die eine möglichst breite Anwendungspalette haben. Das ist insbesondere deshalb notwendig, weil die sogenannte zweite Schwelle, also der Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit für außerbetrieblich ausgebildete Jugendliche noch höher ist, als für betrieblich ausgebildete.

Das eine solche breiter qualifizierende und damit auch anspruchsvollere Berufsausbildung auch mit benachteiligten Jugendlichen durchaus erfolgreich möglich ist, zeigen gerade die Erfahrungen in der BaE in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen.

Gerade weil auch die Arbeitsämter und die Arbeitsmarktforscher nicht genau vorhersagen können, nach welchen konkreten Berufsausbildungen in Zukunft eine Nachfrage bestehen wird, und wo dementsprechend einigermaßen



sichere Beschäftigungschancen gegeben sein werden, sind breiter qualifizierende Berufsausbildungen unverzichtbar, weil Sie Beschäftigungsmöglichkeiten in unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten eröffnen und zugleich auch eine breitere Grundlage für spätere Weiterqualifizierungen bilden.

Derzeit zeigt die Praxis, dass in der BaE Jugendliche aus den unterschiedlichen Zielgruppen der Benachteiligtenförderung in der Regel undifferenziert zusammengestellt werden. Es ist aber doch augenfällig, dass ein ausländischer Jugendlicher mit gutem Hauptschul- oder sogar Realschulabschluss, der aber in der gegenwärtigen Marktlage keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, oder eine junge Aussiedlerin, die völlig normal begabt und leistungswillig ist, aber sprachliche Defizite hat, eine qualitativ andere Förderung benötigt, als ein lernbeeinträchtigter Jugendlicher oder ein sozialbenachteiligter Jugendlicher.

Ebenso auffällig ist, dass eine geschlechtsspezifische Förderung in der Benachteiligtenausbildung sich nur allzu oft darin erschöpft, dass in der Ausbildungsgruppe der Friseurinnen nur weibliche Jugendliche sind, während in der Ausbildungsgruppe der Kfz-Mechaniker nur Jungs ausgebildet werden. Dass das mit geschlechtsspezifischer Förderung rein gar nichts zu tun hat, brauche ich hier - glaube ich - nicht weiter zu erläutern.

Ich bin der Meinung, dass wir innerhalb der Benachteiligtenausbildung einen hohen Nachholbedarf an einer sinnvollen Zielgruppendifferenzierung haben, die auf die jeweiligen Defizite, aber ebenso auf die jeweiligen Fähigkeiten, spezifisch reagiert. Diese Aussage ist durchaus nicht, jedenfalls nicht nur, als Kritik an den Einrichtungen der Benachteiligtenförderung zu verstehen. Vielmehr ist eine solche Zielgruppendifferenzierung nur in enger Kooperation mit den Arbeitsämtern zu realisieren und vor allem muss klar sein, dass eine solche Zielgruppendifferenzierung ggf. auch einen höheren finanziellen Aufwand nötig macht.

Als ein eben solches Problem ist die Separierung der als benachteiligt eingeklassierten Jugendlichen von den „normalen“ Jugendlichen zu bezeichnen. Wenn ich eine Gruppe von mehr oder weniger demotivierten und leistungsgeschwächten Jugendlichen zusammenstelle, verzichte ich de facto auf den wichtigen Effekt, dass Jugendliche sich auch gegenseitig motivieren und voneinander lernen können.

Die in letzter Zeit verstärkt in Angriff genommene Praxis, die Benachteiligtenausbildung in stärkerer Kooperation mit Betrieben durchzuführen, ist ein richtiger Weg, um die Separierung – man könnte vielleicht etwas überzeichnend auch Gettoisierung sagen – von benachteiligten Jugendlichen zu vermindern, da benachteiligte Jugendliche in einer solchen Ausbildungsform auch die Erfahrung machen, mit anderen Jugendlichen ohne das „Stigma“ der Benachteiligung in realen betrieblichen Situationen zusammenzuarbeiten.

Aber auch die schon angesprochene Binnendifferenzierung in der Benachteiligtenförderung kann dazu beitragen, einen Prozess des „Benchmarking“ zwischen den Jugendlichen einer Ausbildungsgruppe zu fördern, und damit ihre Leistungsmotivation stärken.

Ich denke es ist berechtigt, mittlerweile von einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“ zu sprechen, wenn auch eine solche spezifische pädagogische Disziplin noch kaum an den pädagogischen Ausbildungseinrichtungen existent ist. In der Praxis der Benachteiligtenförderung gibt es jedoch eine Fülle von Beispielen sehr reflektierten pädagogischen Vorgehens, das die spezifischen Notwendigkeiten, aber ebenso die besonderen Möglichkeiten in der Förderung benachteiligter Jugendlicher bewusst aufnimmt.

Was sind nun Elemente einer solchen Pädagogik der Benachteiligtenförderung? Im Sinne der eben angesprochenen Binnendifferenzierung ist es nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, einen biographischen Ansatz in der Pädagogik zu wählen. D. h., dass die biographische Entwicklung jedes einzelnen Jugendlichen mit ihren Lernverhinderungs- und Defizit-zuschreibenden Elementen genau erfasst werden muss, um hieran spezifisch ansetzend mit ihnen arbeiten zu können. Das gilt selbstverständlich ebenso umgekehrt für die biographischen Erfahrungen, wo junge Menschen Erfolgs- und Stärke-Erlebnisse hatten.

Weiter ist der Kompetenzansatz zu nennen. Damit ist gemeint, dass auch benachteiligte Jugendliche nicht vorrangig oder gar ausschließlich als Menschen mit Defiziten begriffen werden, sondern das vielmehr wahrgenommen wird, dass auch diese jungen Menschen eine Fülle von Fähigkeiten und Kompetenzen bereits haben. Allerdings kommt es darauf an, diese oft versteckten und oft auf den ersten Blick auch gar nicht als Kompetenzen zu erkennenden Fähigkeiten der Jugendlichen erst einmal wahrzunehmen, um hieran

anknüpfend und diese stärkend das Selbstwertgefühl der Jugendlichen aufzubauen, und ihnen deutlich zu machen, dass sie nicht erst noch wieder alles lernen müssen, sondern bereits durchaus etwas können, auf dem sie aufbauen können.

Ich erzähle in diesem Zusammenhang gerne ein Beispiel aus meiner eigenen Praxis. Ich traf einmal eine Gruppe von Jugendlichen in meiner Einrichtung, von denen ich wusste, dass sie aus sehr schwierigen sozialen Verhältnissen kamen, und dass sie über sehr wenig, bzw. gar kein Geld verfügten. Dennoch hatten diese Jugendlichen nicht nur immer Zigaretten, sondern sie verschenkten sie auch an andere. Auf meine Fragen anlässlich eines vertrauensvollen Gespräches, kamen sie nach einiger Zeit damit heraus, dass sie eine Fähigkeit entwickelt hatten, Zigaretten aus einem Automaten zu holen, ohne dass sie ihn aufbrachen, allerdings auch ohne dass das Geld im Automaten blieb.

Man muss sich vergegenwärtigen, welche eine handwerkliche Geschicklichkeit dazu gehört, sich auf diese Weise Zigaretten zu beschaffen, auch wenn das strafrechtlich zweifellos als Diebstahl zu bezeichnen ist, ist doch offensichtlich, dass die Jugendlichen eine hohe handwerkliche Kompetenz hatten. Genau hieran gilt es anzusetzen und ihnen diese Fähigkeit, nicht das Tun, als etwas Wertvolles zurückzuspiegeln.

Jeder weiß von sich selbst, dass er am allerbesten lernen kann, wenn er Neugier und Interesse an einer Sache entwickelt und wissen will, wie sie und warum sie so funktioniert. Lernen geschieht durch das Wecken bzw. Aufgreifen und Fördern von Interessen, oder wie es Antoine de Saint Exupérie im kleinen Prinzen einmal gesagt hat „Wenn Du die Menschen dazu bringen willst ein Boot zu bauen, lehre sie nicht Konstruktionspläne zu lesen, sondern vermittele Ihnen die Sehnsucht nach der Ferne“.

Pädagogik geschieht in aller Regel in hierarchisierten Strukturen: Der Lehrer bzw. der Ausbilder, die Lehrerin und die Ausbilderin sicher ebenso, wissen, was der oder die Jugendliche lernen sollen. Sie sind die Wissenden, die anderen sind die Lernenden. Sie halten sich an ein vorgegebenes oder selbst entwickeltes Curriculum und geben vor zu wissen, wie junge Menschen zu Erkenntnissen, Wissen und Fähigkeiten kommen.

Gerade am Computer können wir doch heute augenfällig feststellen, dass Jugendliche oft viel besser mit diesem Gerät umzugehen wissen als Lehrerinnen und Lehrer. Wieso zwingen wir dann das Lernen mit und an neuen Technologien in eine curriculare Struktur, statt vielmehr die Kenntnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen und ihre Interessen gezielt aufzugreifen, sie nicht nur zu tolerieren, sondern bewusst damit umzugehen, dass die Jugendlichen gerade in diesem Bereich oft besser Bescheid wissen. Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen ist dann nicht mehr die des besser wissenden Lehrenden, so wie es Goethe klassisch im Verhältnis zwischen Faust und seinem Schüler Wagner beschrieben hat. Vielmehr sollten sich die Pädagogen als Lernbegleiter oder Lerntutoren verstehen, denen es nicht um das Vermitteln von Wissen, sondern um das Fördern und Unterstützen eines selbst gesteuerten Lernprozesses geht.

Wieso erlauben wir den Jugendlichen nur allzu selten, uns etwas beizubringen, uns etwas zu lehren und dabei die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln, statt ihnen zu vermitteln, dass sie von uns zu lernen haben.

Mittlerweile ist eine Standardanforderung in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher nach dem SGB III, dass für jeden Jugendlichen und jede Jugendliche ein individueller Förderplan erstellt wird. Allerdings scheint mir, dass diese Förderpläne allzu oft noch kaum auf einem biographischen und auf einem Kompetenzansatz aufbauen.

Die Forderung, den individuellen Förderplan so zu qualifizieren, kann nur realisiert werden, wenn das Ausbildungspersonal selbst die dafür notwendigen Kompetenzen hat. Das ist zweifellos nicht ohne weiteres und in jedem Fall vorzusetzen, weil die pädagogische Ausbildung diese Fähigkeit in der Regel nicht vermittelt. Insofern ist es eine Forderung an die Fort- und Weiterbildung in der Benachteiligtenförderung, in diesem Bereich breitere und tiefere Kompetenzen zu vermitteln.

Oft wird der individuelle Förderplan aber als eine Variante eines Curriculums begriffen, d. h., die Pädagogen überlegen sich, was mit dem einzelnen Jugendlichen gemacht werden soll, bzw. was sie mit dem einzelnen Jugendlichen machen wollen. Ich bin der Überzeugung, dass ein individueller Förderplan sehr viel erfolgreicher ist, wenn er als ein Vertrag mit gegenseitigen Pflichten

mit dem Jugendlichen vereinbart wird. D. h., nicht nur die Jugendlichen verpflichten sich ausgesprochen oder in der Zuschreibung der Pädagogen zu bestimmten Schritten, deren Umsetzung regelmäßig überprüft wird, sondern ebenso müssen sich die Pädagogen gegenüber den Jugendlichen zu bestimmten Leistungen verpflichten und die Jugendlichen müssen in die Lage versetzt werden, die Einhaltung dieser Leistungen auch nachprüfen und einfordern zu können. Das wäre im übrigen auch ein Schritt, die jedenfalls im Kinder- und Jugendhilfegesetz geforderte Betroffenenbeteiligung, auch in der Benachteiligtenförderung zu realisieren.

Ich denke, es ist offensichtlich, dass allein berufsfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ausreichen, um sich einen Platz im Erwerbsleben zu erobern. Vielmehr gilt es, über die in den neugeordneten Berufen auch ausdrücklich geforderte Sozialkompetenz hinaus, in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher ebenso starken Wert auf die Persönlichkeitsförderung und die Persönlichkeitsstärkung zu legen. Auch wenn wir den Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung vermitteln können, werden sie doch darauf angewiesen sein, sich in einer harten Konkurrenz auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zu bewegen, sie werden mit Niederlagen, mit Ausgrenzungen, mit Zeiten von Nichterwerbstätigkeit, mit Zeiten ungesicherter Beschäftigung und ähnlichem umgehen müssen. Um dieses zu überstehen, ohne in Resignation und Rückzug zu fallen, brauchen sie persönliche Stärke. Sie brauchen das Bewusstsein, dass sie nicht nur über die Eingliederung ins Erwerbsleben Mensch sind, sondern dass sie z. B. auch künstlerische, sportliche, soziale oder sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen haben, die ihnen gesellschaftliche Anerkennung vermitteln. Es ist deshalb notwendig, dass noch sehr viel stärker als bisher schon, eine ganzzeitliche Förderung zum Standard in der Benachteiligtenförderung wird. D. h., dass die jungen Menschen in allen Facetten ihres Daseins gestärkt und zu kritischem Selbstbewusstsein befähigt werden. Ob das im Rahmen eines achtstündigen Ausbildungstages allein möglich ist, und ob da nicht Förderung auch außerhalb der eigentlichen Berufsausbildung notwendig ist, ggf. durchaus in Kooperation mit Sportvereinen, Jugendkunstschulen, Volkshochschulen, Jugendzentren oder sonstigen Angeboten und Einrichtungen, ist eine aus meiner Sicht notwendig zu diskutierende Frage.

Es ist offensichtlich, dass ein solcher ganzzzeitlicher Förderansatz kaum in der abgeschlossenen Welt eines Berufsbildungszentrum oder einer ähnlichen Einrichtung möglich ist. Vielmehr kommt es darauf an, dass die in der Jugendhilfe viel diskutierte Lebensweltorientierung auch für die Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher realisiert wird, dass die Einrichtungen der Benachteiligtenförderung sich öffnen für ihre soziale Umgebung und umgekehrt ihrerseits auf ihre soziale Umgebung bzw. die der Jugendlichen zugehen und sich aktiv einbringen.

Dazu ist sicherlich nicht zuletzt eine Veränderung der Aufbau- und Ablauforganisation in den Fördereinrichtungen selbst notwendig, ebenso wie eine Veränderung der Finanzierungsstrukturen unvermeidlich ist. Es reicht nicht aus, dass sich die Einrichtungen der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher von 8.00 bis 16.30 Uhr um die Jugendlichen kümmern, und danach gehen sowohl die Jugendlichen als auch die Pädagoginnen und Pädagogen jeder in ihre Richtung nach Hause. Vielmehr müssen sich die Einrichtungen der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher dafür verantwortlich fühlen – sicherlich nicht alleine, aber eben auch – dass die wahrscheinlich sehr engagierte Förderung in der Einrichtung nicht kontrastiert wird durch ein eher kontraproduktiv wirkendes soziales Umfeld der Jugendlichen.

Die Initiative „Soziale Stadtentwicklung“ des Bundesbauministeriums bietet für eine solche Einbindung in Sozialräume einen Ansatzpunkt. Ihn gilt es, und nicht nur an den Orten, wo dieses Programm zufälligerweise durchgeführt wird, aufzugreifen und aktiv umzusetzen.

Schließlich, und darauf habe ich schon mehrfach hingewiesen, ist zu konstatieren, dass die pädagogische Ausbildung bezüglich der komplexen Anforderungen, gerade in der Förderung benachteiligter Jugendlicher, noch erhebliche Lücken aufzuweisen hat. Natürlich muss es unsere Forderung sein, dass sich auch die pädagogischen Ausbildungsstätten den realen Anforderungen stärker stellen, daneben aber ist für die in der Benachteiligtenförderung beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen sicherzustellen, dass sie regelmäßig und kontinuierlich an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen können um nicht zu sagen: müssen.

Das müssen im übrigen durchaus nicht immer kostenträchtige Veranstaltungen sein, so wäre es doch z. B. eine wunderbare Idee, wenn die Berufspädago-



gen in den Einrichtungen der Benachteiligtenförderung von Zeit zu Zeit ihren Arbeitsplatz mit Ausbildern und Ausbilderinnen aus Betrieben tauschen würden. Das würde sowohl den Ausbilderinnen und Ausbildern in der Einrichtung der Benachteiligtenförderung immer wieder den Kontakt zu den sich veränderten betrieblichen Realitäten und Anforderungen vermitteln, als es auch den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern die Qualität der außerbetrieblichen Ausbildung vermitteln könnte. Das würde ihnen erstens in ihrer betrieblichen Tätigkeit nutzen und darüber hinaus zweitens, die Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und der außerbetrieblichen Ausbildung erheblich intensivieren und verbessern.

Schließlich, und auch das ist mittlerweile eine allenthalben im Munde geführte Forderung, geht es darum, solche Veränderungen und Verbesserungen der Pädagogik und der Strukturen systematisch und nachvollziehbar auch für Außenstehende voranzutreiben, zu dokumentieren und daraus Qualitätsstandards zu entwickeln, die in einem Qualitätsmanagement, was von der Leitungsspitze der Einrichtung bis zum Hausmeister gehen muss, umgesetzt werden.

## **5. Was ist zu tun?**

Gerade in der letzten Zeit sind eine Reihe von Kooperationsempfehlungen und sogar Kooperationsvereinbarungen geschlossen worden. So etwa die zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, und gerade vor kurzem zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und den Kommunalen Spitzenverbänden zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung. Oder in verschiedenen Bundesländern, so etwa in Sachsen, zwischen dem Kultusministerium, dem Sozialministerium, dem Landesarbeitsamt, den Arbeitgeberorganisationen, den Gewerkschaften, den Schulen, den Freien Trägern und weiteren, zur Kooperation in der Förderung benachteiligter Jugendlicher.

Solche Kooperationsvereinbarungen sind nicht nur zu begrüßen, sondern wir brauchen noch viel mehr davon. Es reicht aber nun zweifellos nicht aus, eine Kooperationsvereinbarung zu schließen und sich dessen zu rühmen. Vielmehr kommt es darauf an, dass sie auch tatsächlich umgesetzt wird. Die Erfahrung zeigt, dass das ein durchaus schwieriger und widersprüchlicher Prozess ist, der bei vielen Beteiligten nicht zuletzt auch immer wieder zu Ermüdungserscheinungen führt. Dennoch bin ich der festen Überzeugung, dass solche



Kooperationsvereinbarungen nicht nur Sinn machen, sondern eine unabdingbare Voraussetzung sind, um zukünftig erfolgreicher und damit effektiver, aber nicht zuletzt auch effizienter, also kostensparender – und das ist in meinen Augen durchaus kein Widerspruch – Benachteiligte angemessen zu fördern.

Es liegt doch auf der Hand, dass durch eine bessere und aufeinander abgestimmte Verwendung der Ressourcen Umwege, Sackgassen, Maßnahmekarrieren und unnötige Geldverschwendung, ganz zu schweigen von den Frustrationen der Beteiligten, vermieden werden können. Es geht also darum, ganzheitlich zu denken und auf diese Art und Weise sinnvolle Synergieeffekte zu erzielen.

Auch hier wirkt aus meiner Sicht nicht der Zwang und der kategorische Imperativ, sondern viel mehr das gemeinsame Interesse. So sollte es doch möglich sein, z. B. eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Jugendamt und dem Arbeitsamt dadurch zu begründen, dass beide ein Interesse daran haben, die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel möglichst effektiv und effizient einzusetzen und dadurch mehr und besseres erreichen zu können.

Auch bei den Betrieben ist sicherlich in zunehmendem Maße, weil sich der oben angesprochene Fachkräftemangel immer mehr bemerkbar machen wird, ein Interesse dafür zu wecken, mit dem Jugendamt, dem Arbeitsamt, dem Sozialamt, den Freien Trägern und weiteren in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher engagierter Stellen, zusammen zu wirken. Dabei muss man aus meiner Sicht überhaupt nicht an das moralische Gewissen appellieren, vielmehr geht es darum aufzuzeigen, dass auch die Betriebe ein durchaus materielles Interesse an einer solchen Kooperation haben, oder doch zumindestens haben können.

Ein weiteres Hindernis für eine effektive Kooperation sind die leidigen Finanzen. Natürlich ist ein Jugendamt gegenüber dem Rat der Kommune an Haushaltswahrheit und Haushaltsklarheit gebunden. Das kann aber doch nicht heißen, dass Jugendhilfemittel nicht z. B. dafür verwendet werden können, zusätzliches Personal über die Schlüsselzahlen der Benachteiligtenförderung hinaus, zur Förderung von Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten oder besonderem Förderbedarf in Einrichtungen der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche zu finanzieren. Oder sich entsprechend mit den eigenen Mitteln ergänzend an Aktivitäten anderer Finanziers zu beteiligen, oder umge-

kehrt, andere Finanziers in die Finanzierung eigener Aktivitäten hinein zu holen. Das Bewusstsein, dass bei vielen kommunalen Kämmerern leider immer noch vorzufinden ist, dass die eigenen Kassen immer dann zu schonen sind, wenn nicht zwingende gesetzliche Ansprüche dem entgegenstehen, und dadurch, z. B. bei fehlgelaufenen Entwicklungen von jungen Menschen, dann am Ende die extrem teure Unterbringung in stationären Einrichtungen der erzieherischen Hilfen finanzieren zu müssen, muss doch überwindbar sein.

Schließlich betrifft die Verbindung unterschiedlicher Ressourcen auch die Fachlichkeit. Ich habe schon angesprochen, dass die auf den ersten Blick vielleicht exotisch erscheinende Kooperation zwischen einer Jugendkunstschule und einem Berufsbildungszentrum durchaus Sinn machen kann. So gilt es in vielen Bereichen über den eigenen Tellerrand und die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen hinaus zu blicken und sich andere Fachlichkeit hinzu zu holen, um eine ganzheitliche Förderung erfolgreich realisieren zu können.

Aber schließlich reicht die beste Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher nicht aus, wenn im Anschluss daran der Einstieg in Erwerbsarbeit schier aussichtslos ist. Die Konsequenz daraus ist, dass wir uns als Vertreter der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher auch in aller Bescheidenheit in die Arbeitsmarktpolitik einmischen müssen. Natürlich müssen Antworten nicht nur entwickelt, sondern vor allem auch gefunden werden, auf die Frage, wie mehr Menschen aus der Arbeitslosigkeit oder ungesicherter Beschäftigung in Erwerbsarbeit gebracht werden können. Dazu sind Überlegungen zur anderen Verteilung der vorhandenen Erwerbsarbeit ebenso sinnvoll wie Modelle der Job-Rotation, wie sie etwa in Dänemark erfolgreich vorgeführt werden, oder der früher inkriminierte, aber mittlerweile durchaus erfolgreiche Weg der Eingliederung in Erwerbsarbeit über Leiharbeitsfirmen. Und natürlich brauchen wir auch weiterhin öffentlich subventionierte Beschäftigung, die allerdings nicht als Nische und abgeschotteter Bereich, sondern als integraler Teil von Beschäftigung organisiert werden muss. D. h., dass Übergänge von öffentlich subventionierter Beschäftigung in betriebliche Beschäftigung fließend und gleitend sein müssen.

All diese Vorschläge und auch weitere hat das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, das IAB, der Bundesanstalt für Arbeit in den letzten Jahren immer wieder vorgetragen. Es bleibt nicht nur zu hoffen, dass sich diese Vorschläge durchsetzen, sondern ich denke, wir müssen das uns Mögliche für ihre Umsetzung beitragen.

Meine Damen und Herren, wir haben, jedenfalls im Prinzip, gute Voraussetzungen, wir haben vielfältige Ressourcen, aber wir sind für die Zukunft noch nicht ausreichend gerüstet. Wenn es aber gelingt, die guten Voraussetzungen systematisch aufzugreifen und zu entwickeln, und wenn es gelingt, die Ressourcen entlang der Aufgabenstellungen und Probleme, aber vor allem entlang der vorhandenen Kompetenzen, Entwicklungspotentiale und der Interessen intelligent einzusetzen und weiter zu entwickeln, dann werden wir für die Zukunft gerüstet sein.

Henrik von Bothmer  
BAG JAW – Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit  
Kennedyallee 105-107  
53175 Bonn  
Tel. (0228) 95 96 8-0  
vonbothmer@jugendsozialarbeit.de

---

Wolfgang Neuhaus

## Erfahrungslernen und Neue Medien

### Zur Bedeutung der Informationspädagogik in der Benachteiligtenförderung

„Internet und Multimedia revolutionieren das Lernen“; „Innovation durch Zugang zu den Informationstechnologien“; „Globale Vernetzung des Wissens“, diese oder ähnliche Schlagzeilen bestimmen heute zunehmend die Bildungsdebatte und drohen damit wichtige Errungenschaften der bildungspolitischen Entwicklung in unserem Land zu verschütten. Begriffe wie „Lernerzentrierung“, „Gruppe“, „Sinnlichkeit“ oder „Erfahrung“ werden zunehmend aus dem Bewusstsein der pädagogisch Handelnden verdrängt oder multimedial uminterpretiert. Die Dynamik der weltweiten multimedialen Vernetzung drängt emanzipatorische Formen des Lernens in den Hintergrund. Wir wehren uns nicht gegen die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien, aber wir stellen die Frage: „Was geschieht, wenn die Schulen am Netz sind und Lehrer und Ausbilder gelernt haben mit den gegenwärtigen technologischen Möglichkeiten umzugehen?“ Bei einigermaßen nüchterner Betrachtung lässt sich feststellen, dass die bisher realisierte Praxis im Bereich der Informationspädagogik sich methodisch fast ausschließlich auf „Mensch-Maschine-Interaktionen“ reduzieren lässt. Sei es die interaktive CD-Rom oder die weltweit vernetzte Internetanwendung, fast immer geht es darum, dass der User Handlungen ausführt, die sich lediglich auf eine eindimensionale, rein kognitive Kommunikation zwischen User und Computer-Interface beziehen. Eine Kultur des Lernens, wie sie z.B. von vielen Akteuren der Reformpädagogischen Bewegung seit langem gepflegt wird, wird hier mit Füßen getreten. Die Vielschichtigkeit menschlicher Kommunikation, das effektive Zusammenwirken emotionaler, physischer, kognitiver und geistiger Prozesse beim Lernen wird von den Software-Herstellern nicht zur Kenntnis genommen. Und spätestens hier wird deutlich: Nicht die staatlichen Bildungsinstitutionen bestimmen heute die Debatte um die Bildung sondern die rasante Dynamik der Software-Industrie. Aus diesem Grunde erscheint uns eine grundsätzliche Diskussion über die Zukunft der Bildung wichtiger denn je. Das gemeinsame Ziel sollte es dabei sein, sich vertraut zu machen mit den Möglichkeiten der Informationstechnologien, um dann die jungen Software-Unternehmen an die Hand zu neh-

men und Ihnen den Weg zu weisen hin zu einer Kultur des Lernens, die am Menschen orientiert ist und nicht an der „denkenden“ Maschine.

Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein und fachliche Kompetenz sind aus unserer Sicht die wichtigsten Faktoren, die wir beeinflussen können, um die Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher zu verbessern. Darüber hinaus ist es im Zeitalter der Globalisierung - auch im Sektor der Benachteiligtenförderung - zunehmend von Bedeutung, über ein informationstechnologisches Grundwissen zu verfügen, sowie über Grundkenntnisse der englischen Sprache. „In weniger als 10 Jahren wird die Hälfte aller Arbeitsplätze in Industrien sein, die entweder wichtige Produzenten oder intensive Nutzer von IT-Produkten und - Dienstleistungen sind“, ist einem aktuellen Bericht zum Thema „Strategien für Beschäftigung in der Informationsgesellschaft“ der Europäischen Kommission zu entnehmen. Einige Zeilen weiter heißt es dort: „Daher wird die Anpassung der Arbeitnehmer an eine IG-Umwelt, die Umwandlung traditioneller Fähigkeiten und ein ausreichendes Angebot an IG-Expertise für alle Sektoren der Wirtschaft gleichermaßen oberste Priorität haben.“ (IG wird hier als Abkürzung für „Informationsgesellschaft“ verwandt). Die scharfe Abgrenzung traditioneller Berufsqualifikationen wird in Zukunft überlagert durch berufsspartenübergreifende IT-Qualifikationen sowie durch neue flexible Arbeitsformen, in denen Teams lokal aber auch transnational kooperieren (Tele-Arbeit). Diesen Entwicklungen muss natürlich auch und gerade die Benachteiligtenförderung Rechnung tragen. Wobei hier zusätzlich zu berücksichtigen ist, daß die jugendlichen Teilnehmer unserer Maßnahmen in der Regel mit Lernblockaden belastet sind, die einerseits auf ihr soziales Umfeld aber auch auf Ihre negativen Erfahrungen mit unserem staatlichen Schulsystem zurückzuführen sind.

Vor dem Hintergrund dieser hier nur in Stichworten angerissenen Zusammenhänge haben wir am IMBSE im Bereich der außerbetrieblichen Berufsausbildung wie auch in der Berufsvorbereitung eine Reihe von Projekten entwickelt, die auf die spezifischen Problemlagen von benachteiligten Jugendlichen eingehen und die gleichzeitig neue Formen der Medienintegration modellhaft aufzeigen. Drei dieser Projekte, die durch Fördermittel der Europäischen Kommission realisiert werden konnten, möchte ich Ihnen hier kurz vorstellen.

## Das World Tune Projekt

*World Tune*, in seiner äußeren Erscheinungsform eine im World Wide Web verankerte Klangskulptur mit Realisierungen in unterschiedlichen Regionen Europas, ist ein sozialpädagogisch orientiertes Beispiel erfahrungsorientierten Lernens, das den Computer in den Arbeitsprozess integriert, ohne dass dieser die konkreten Vorgänge des Lernens dominiert. Damit umreißt das World Tune Projekt ein Ziel, das sich abwendet von gängigen Computer-Lernmodellen. Wir stellen den aktiven, gestalterischen Umgang mit dem Medium in den Vordergrund der Arbeit. Das heißt die Interaktion zwischen Menschen und zwischen Mensch und Material hat hier einen sehr viel höheren Stellenwert als die reine Mensch-Computer Interaktion.

Das Produkt, das die Jugendlichen im World Tune Projekt herstellen, ist eine interaktive Klangskulptur, die Rezipienten einen klanglich-sinnlichen Eindruck vom Zustand unserer Welt vermittelt. Zweimeterdreißig hohe Hornlautsprecher in Finnland, Portugal, der Schweiz und anderen Regionen Europas strahlen Umgebungs-Klänge aus, die Klang-Interessierte - egal in welcher Region der Erde sie sich aufhalten - vor Ort aufzeichnen und ins Internet einspeisen. Handlungs- und Lernfelder in denen die Jugendlichen agieren reichen hier von der Auswahl und Beschaffung von Holz, der maßstabsgetreuen Übertragung von Bau-Zeichnungen, dem Zuschneiden des Holzes, usw. über die wetterfeste Versiegelung, die Verlegung von Kabeln im öffentlichen Raum bis zur Erkundung der regionalen Landschaft unter dem Gesichtspunkt Klang. Und schließlich die Digitalisierung von Klängen und deren Installation im World Wide Web. Exemplarisch erlernen die Auszubildenden hier grundlegende Vorgänge multimedialen Arbeitens und gleichzeitig bleibt für sie jederzeit transparent, dass der Computer hier als Werkzeug dient für einen im realen Raum liegenden Zweck.

Optische und akustische Eindrücke von der World Tune Klangskulptur sowie ein ausführliches Textarchiv zum pädagogischen Kontext lassen sich aufrufen unter der URL: [www.imbse.de/wtune/](http://www.imbse.de/wtune/). Live erleben kann man World Tune während dieses Sommers unter anderem in der Akademie der Künste in Berlin oder vor der Stadtbibliothek in Reutlingen.

## Die English Online Lesson

Grundgedanke der English Online Lesson ist es, Englisch-Lernern die Möglichkeit zu geben, ihr im Unterricht erworbenes Sprach-Repertoire unmittelbar an-



zuwenden, ohne dafür eine kostspielige Reise ins Ausland unternehmen zu müssen. Die herkömmliche Kommunikations-Situation im Englisch-Unterricht wirkt für die einzelnen Schüler oft künstlich, da jeder weiß, dass er das, was er sagen will dem anderen viel klarer mitteilen könnte, indem er seine Muttersprache benutzt. In der English Online Lesson (EOL) hingegen ist es die Regel, dass jeder Auszubildende einen Partner im Ausland hat, mit dem er gemeinsam an einem kleinen Projekt arbeitet (z.B. Beitrag für eine Radio-Sendung, Herstellung eines Flyers, Erstellen eines Zeitungs-Artikels, Produktion einer Foto-Collage, etc.), dadurch ist für jeden unmittelbar einsichtig, dass die Kommunikation in englischer Sprache notwendig ist, denn andernfalls würde man sich dem ausländischen Partner nicht verständlich machen können. Die Kommunikation mit den internationalen Partnern findet in der EOL zeitgleich in Form von Chat-Konferenzen oder zeitversetzt auf sogenannten Blackboards statt, die über ein interaktives Interface im World Wide Web aufzurufen sind. In einer virtuellen Konferenz-Situation können die Auszubildenden per Computer-Tastatur in Schrift, Bild und Ton mit ihren ausländischen Partnern kommunizieren. Dabei beansprucht die konkrete Online-Arbeit für den einzelnen Schüler nur den kleinsten Teil seiner Unterrichtszeit. Der größere Teil des Unterrichts ist darauf gerichtet, den Auszubildenden auf diese wöchentliche Online-Situation vorzubereiten. Dies geschieht in der Regel in Form von Gruppen-Unterricht in dem Schüler und Lehrer sich inhaltlich über die Vorhaben der einzelnen transnationalen Projekt-Gruppen austauschen und gemeinsam projektbezogene, sprachliche Formulierungen erarbeiten. Zur Arbeit mit der English Online Lesson haben wir ein gruppenorientiertes Methodenkonzept entwickelt sowie ein auf dieses Konzept abgestimmtes Interface im World Wide Web, den „Virtual Communication Terminal“. Dieses Interface und ausführliche Hintergrundinformationen zur EOL stehen im Internet jederzeit zur Verfügung unter der URL: [www.worldtune.com/eol/](http://www.worldtune.com/eol/) . Darüber hinaus bieten wir Fortbildungen an, in denen das Konzept der EOL an die Erfordernisse unterschiedlicher Zielgruppen angepasst werden kann.

### **Interactive Storytelling**

Mit einem methodischen Konzept, das in seinen Grundzügen vergleichbar ist mit der English Online Lesson hat mein Kollege Christoph Harnischmacher in Moers ein Modell des Interactive Storytellings entwickelt. Unter Nutzung der Internet gebundenen Plattform der „Europäischen Virtuellen Arbeitsschule“ publizieren hier Jugendliche Geschichten in Form von multimedialen Collagen,



die zuvor in vielfältigen, die eigene Persönlichkeit reflektierenden Gruppenaktionen erarbeitet werden. Im Rahmen einer transnationalen Kooperation treten Jugendliche via e-mail und Chat in einen Dialog über die eigenen Produktionen. Die Ergebnisse dieses Dialogs sind wiederum die Basis für neue oder veränderte Produktionen. Die Jugendlichen planen Themen, Prozesse und Ergebnisse selbst. Lernen findet dabei im realen Klassenzimmer statt: Dort erstellen sie mit Hilfe von Multimedia PCs und geeigneter Software Bilder, Töne und Texte zu unterschiedlichsten Themen. Konzepte, Beispiele und Anregungen zum Storytelling Projekt finden sich im Internet unter der Adresse: [www.evtc.org/c3](http://www.evtc.org/c3).

Soweit ein schlaglichtartiger Einblick in unsere Arbeitsweisen hinsichtlich des Gebrauchs der Neuen Medien. Abschließend möchte ich noch eine kurze Bemerkung machen zur Bedeutung des Wissens in der Informationsgesellschaft. Der unermessliche Umfang des heute für jedermann zugänglichen Wissens wirft auch die Frage auf, ob und wie der Mensch in der Lage ist, diese Mengen an Informationen zu verarbeiten. Ich möchte an dieser Stelle aus einem eigenen noch nicht veröffentlichten Manuskript zitieren: „Die Verfügbarkeit von Wissen macht nur dann einen Sinn, wenn sie von einem Erfahrungsstandpunkt aus betrachtet wird. Nur das selbstbewusste, erfahrene, handlungskompetente Individuum kann mit einer solchen Flut von Wissen etwas anfangen. Denn dieses betrachtet die Welt von einem bestimmten Standort aus, es ist damit auf ganz bestimmtes Wissen angewiesen. Durch die bewusste Auswahl von Wissen erhält es erst seine Bedeutung und wird überschaubar.“ In diesem Sinne würde ich das Motto dieser Tagung aus der Perspektive der Informationspädagogik gerne ergänzen mit dem Vorspann: „Erfahrung schafft Wissen“.

Wolfgang Neuhaus  
IMBSE Moers, Projekt Teterow  
Hardenbergstr. 9  
10623 Berlin  
Tel. (030) 315 04 662  
[neuhaus@imbse.de](mailto:neuhaus@imbse.de)

---

Thorsten Wenck

## Fördern statt auslesen – Der Einsatz des Assessments in der Benachteiligtenförderung

Ich freue mich, Ihnen auf Empfehlung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit den Einsatz des Assessment-Verfahrens als Instrument der Potentialanalyse als ein ‚gutes Beispiel‘ zur Verbesserung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher vorstellen zu können.

Sie kennen das Assessment-Center, das bereits in den 20er Jahren zur Beurteilung von Offiziersanwärtern im Heer angewendet wurde, als komplexes, modernes und aufgrund seiner Validität anerkanntes Beurteilungsverfahren mit unterschiedlicher Zielsetzung: Es dient in der Wirtschaft einerseits der Personalselektion interner wie auch externer Bewerber und andererseits als Potentialanalyse von Nachwuchskräften für eine längerfristige strategische Personalplanung.

In den 90er Jahren wurde das potentialanalytische Assessment-Verfahren, von dem in der Folge ausschließlich die Rede ist, in Holland im Auftrag der dortigen Bundesanstalt für Arbeit für den Einsatz in der Benachteiligtenförderung weiterentwickelt; sowohl das Scheitern des Jugendlichen in einer nicht adäquaten Ausbildungssituation wie auch die mit Ausbildungsabbrüchen verbundenen ökonomischen Fehlinvestitionen sollten möglichst vermieden werden.

Das Assessment erscheint vordergründig als eines von mehreren diagnostischen Instrumenten in der Berufsorientierung. Der wesentliche Unterschied zu psychologischen Tests und strukturierten Beratungsgesprächen liegt in der Beteiligungs- und der Prozeßorientierung des Verfahrens. In der konsequenten Verfolgung dieser Orientierung sehen wir einen paradigmatischen Wechsel in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen als möglich an, der ihre Ausbildungschancen deutlich verbessert.

Das Assessment ermittelt und untersucht in einem strukturierten Prozess systematisch berufsrelevante Qualitäten bzw. Persönlichkeitsmerkmale des Teilnehmers. In einer Gruppe von 10 Jugendlichen wird mit zwei Assessoren 14 Tage lang gearbeitet. In dieser Zeit wird täglich in einer Praxissimulation ein

Auftrag aus einem berufsrelevanten Bereich bearbeitet. Hierzu gehören das

- Verstehen und logisches Denkvermögen
- Arbeiten mit Menschen
- Arbeiten mit den Händen
- Arbeiten mit Sprache
- Arbeiten mit Zahlen

Die Aufträge stellen zielgenaue Handlungssituationen dar, denen spezifische Anforderungsmerkmale entsprechen; die Aufträge variieren in ihrer Komplexität von einfachen Arbeiten an der Hobelbank über die Organisation einer Fahrt zu einem Konzert im Ausland bis zur Vorbereitung und Durchführung eines Interviews mit einem Unternehmensberater.

| Kombination von Kenntnissen und Arbeitsweise |               |               |               |
|--|---------------|---------------|---------------|
| ARBEITSWEISE<br>3                            | AW 3<br>K1    | AW 3<br>K2    | AW 3<br>K3    |
| ARBEITSWEISE<br>2                            | AW 2<br>K1    | AW 2<br>K2    | AW 2<br>K3    |
| ARBEITSWEISE<br>1                            | AW 1<br>K1    | AW 1<br>K2    | AW 1<br>K3    |
|  | KENNTNIS<br>1 | KENNTNIS<br>2 | KENNTNIS<br>3 |

Die Aufträge liegen in drei unterschiedlichen Arbeitsweisen, unterschieden nach dem Grad des Unterstützungsbedarfs, und in drei unterschiedlichen Kenntnisniveaus vor.

Der Assessment-Tag beginnt mit der Verdeutlichung der Berufsrelevanz für den Auftrag; es wird erarbeitet, welche Berufe bspw. hinter der Kategorie „Arbeit mit Händen“ stecken und welche Fähigkeiten für diesen Beruf benötigt werden. Nach einem Vortest legen die Jugendlichen ihr Kenntnisniveau und ihre Arbeitsweise in der 9er-Matrix fest. Bei der Durchführung des Auftrages werden die Jugendlichen systematisch beobachtet. Die zielgerichtete Beobachtung gilt dem Arbeitsergebnis, dem Arbeitsverhalten und den beeinflussenden Faktoren. Tatsächlich Gesehenes und Gehörtes wird dokumentiert, eine Interpretation des Verhaltens unterbleibt. Nach der Auftragsabfertigung erfolgt die Selbsteinschätzung des Jugendlichen anhand von Leitfragen, bspw.

„An welchen Punkten brauchtest Du mehr Unterstützung ?“ oder „Gibt es Punkte, die du besser machen wolltest ?“. Im Anschluss klassifizieren die Assessoren die Beobachtungen nach definierten Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltenseigenschaften.

#### Verhaltenskriterien und Persönlichkeitsmerkmale

- |                          |                     |
|--------------------------|---------------------|
| • Arbeitssystematik      | • Sorgfalt          |
| • Arbeitstempo           | • Verantwortung     |
| • Beharrungsvermögen     | • Pünktlichkeit     |
| • Engagement             | • Motivation        |
| • Exaktheit              | • Selbstständigkeit |
| • Flexibilität           | • Komplexität       |
| • Konzentrationsvermögen |                     |

Im Rahmen der Auswertung und Evaluation werden etwaige Inkonsistenzen durch die Assessoren abgestimmt. Am Folgetag gibt es ein gezieltes Feedback für den Jugendlichen und eine kurze Reflexion; den Abschluss nach 14 Tagen stellt ein schriftlicher Bericht dar.

So weit, werden Sie, vielleicht, wie unser Arbeitsamtsdirektor im Rahmen einer Präsentation, sagen, ist das ja alles nichts ganz Neues: Systematische Diagnose, konsequente Dokumentation und saubere handwerkliche Arbeit. Aber, so konzidierte der Direktor, die Wirkung auf die Jugendlichen ist ja doch ganz anders.

Was macht diese positive Wirkung auf die Jugendlichen aus ?

Der benachteiligte Jugendliche im Assessment, ca. 16-18 Jahre alt, hat nach unseren Erfahrungen seine Identitätsbildung noch nicht abgeschlossen. Er erfährt in der Regel aus seiner familiären und/oder schulischen Umgebung wenig Unterstützung in der Identitätsentwicklung. Im Assessment erlebt er sich „selbst“, psychologisch könnte man sagen, der Jugendliche beginnt, die als „Selbst“ erlebte innere Einheit seiner Person zu spüren.

Ein Jugendlicher drückte das einmal so aus: „16 Jahre höre ich, ich kann es nicht. Nun kommen da Leute und behaupten, ich kann etwas.“

Eine Mitarbeiterin nannte das einmal „das Grundbedürfnis der Jugendlichen, von anderen in ihrer Einmaligkeit gesehen zu werden.“

Das Assessment ist keine klassische Diagnose, bei der der Experte auf Grund genauer Beobachtungen und Untersuchungen eine Beurteilung über den ‚Zustand und die Beschaffenheit‘ des Jugendlichen abgibt.

Das negativ besetzte Gefühl des Objekt-Seins, das Jugendliche häufig bei den Verfahren des psychologischen Dienstes der Arbeitsämter empfinden, entfällt beim Assessment. - Hier geht es keineswegs darum, die Ergebnisqualität dieser Verfahren anzuzweifeln. In mehreren von uns verglichenen Fällen stimmen vielmehr die objektivierbaren Aussagen über den Jugendlichen sehr gut überein.

Gerade die Subjektivierbarkeit des Verfahrens und seiner Ergebnisse für den Jugendlichen löst im Assessment die entscheidend positive Wirkung aus. Diese „Subjektivierbarkeit“ wird über eine systematische Ausrichtung des Verfahrens am Leitsatz „Aus Betroffenen Beteiligte zu machen“ erreicht. Jeder Schritt des definierten Ablaufes ist mit einer Beteiligung des Jugendlichen verbunden:

- Die Kriterien, nach denen er die folgende Zeit beobachtet wird, bzw. deren Wesensgehalt werden zu Beginn gemeinsam erarbeitet; die Methode des Beobachtens „erlernt“ er durch einen Rollentausch.
- Den täglichen Vortest zum Auftrag korrigiert er unter Beratung der Assessoren selbst.
- Die Einschätzung der Arbeitsweise und des Kenntnisniveaus nimmt er täglich selbst vor.
- Ebenfalls die eigene Einschätzung der Arbeitsweise und der Arbeitsergebnisse im Anschluss an den Auftrag.
- Schließlich sind der tägliche reflexive Abgleich mit der Fremdeinschätzung der Assessoren
- sowie die gemeinsame Besprechung und beiderseitige Unterschrift unter den Abschlussbericht zu nennen.

Diese Beteiligungskultur löst vielfältige prozessuale Effekte aus:

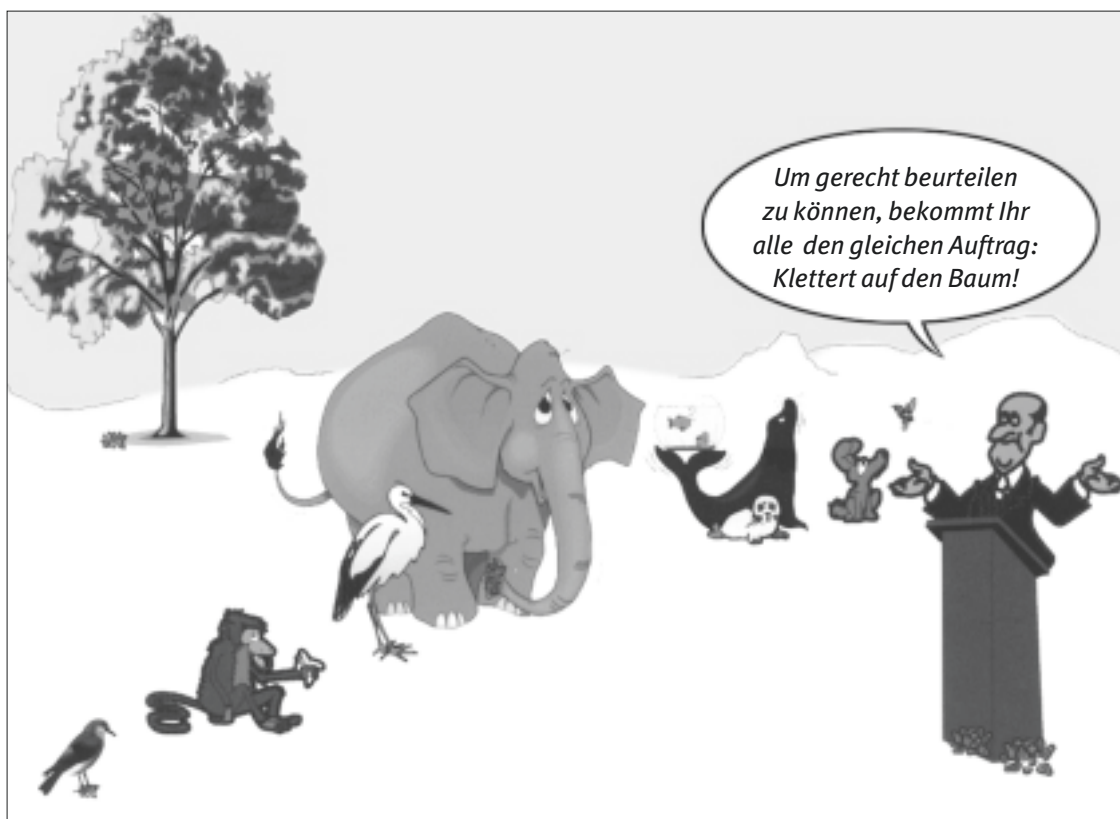
- Aus der Aussage „Ich war noch nie in der Situation, mich selbst einschätzen zu müssen“ wird das Kennenlernen eines Verfahrens, das nicht mehr aus ‚Urteilen über den Jugendlichen‘ besteht.
- Eine meist zu Beginn überzogene Selbsteinschätzung wird zunehmend realitätsbezogener. Aus der Aussage „Mathematik kann ich gut“ wird „Das reicht vielleicht nicht, um Bürokauffrau zu werden.“
- Trotz des täglichen Arbeitens an Frustgrenzen steigt das Vertrauen in den Leitsatz „Ich kenne meine Stärken, ich weiß, welcher Beruf zu mir passt“.
- Dieses Vertrauen wird systematisch entwickelt durch den positiven Extrakt der Stärken am Ende der Einschätzung der Assessoren. Somit wird jeder Assessment-Tag als Chance wahrnehmbar und hat etwas Positives.
- Mut zur Öffnung, Mut zur Ehrlichkeit mit sich selbst erzeugt die Methode der Spiegelung von Beobachtungen und das Unterlassen der Wiedergabe von Eindrücken. („Ich meine ...“; „ich denke ...“)
- Die Jugendlichen gelangen zur Selbsteinschätzung, in welchen Arbeitssituationen sie zu den besten Ergebnissen gelangen und welche ihrer Persönlichkeitsmerkmale ihnen bei der Bewältigung von Aufgaben besonders behilflich sind. Sie identifizieren sich im Verlauf des Assessments immer stärker mit ihren Stärken und auch Schwächen. Mögliche Wege werden zu ihren Wegen. Realistische Ziele werden zu ihren Zielen. Jugendliche bewerben sich überzeugt und nicht ohne Stolz mit „ihrem“ Abschlussbericht um eine Ausbildungsstelle.
- Durch die veränderte Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und der Realisierung von Zielen werden Verweigerungshaltungen vermieden und spätere Abbrüche unwahrscheinlicher.

Ergänzen möchte ich, dass zur erfolgreichen Beteiligungs- und Prozessorientierung des Assessments eine folgendermaßen zu bestimmende Haltung des Sozialarbeiters gehört:

1. Die Grundüberzeugung, dass jeder Mensch etwas kann und erreichen will
2. Die Bereitschaft, etwas entdecken zu können und zu wollen
3. Eine Wertfreiheit bzw. Unvoreingenommenheit gegenüber dem Jugendlichen
4. Eine Authentizität im Verhalten
5. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion dieser Einstellung und des Gesprächs-, Beobachtungs- und Dokumentationsverhaltens

(Diese Haltung wäre als Kriterium in einem Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit wünschenswert, sie sollte für die Personalauswahl des Trägers maßgeblich sein.)

Die beschriebenen Chancen des Assessments zur Verbesserung der Ausbildungssituation benachteiligter Jugendlicher, und damit möchte ich zum Schluss kommen, implizieren zugleich seine Grenzen: Das Assessment stellt zunächst eine Ausnahmesituation dar. Die in Gang gesetzte Dynamik des jungen Menschen findet ein jähes Ende, wenn keine Kontinuität für den Jugendlichen spürbar wird. Damit ist keine dauerhafte „Betreuung“ durch Assessment-Assessoren gemeint. Jedoch ist für eine nachhaltige Veränderung unverzichtbar, dass der zielorientierte, verlässliche und ermutigende Interventionsstil des Assessments seine Fortsetzung in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme oder einer betrieblichen bzw. außerbetrieblichen Ausbildung findet. Kooperationen oder Verbundsysteme scheinen hier für die Prozessoptimierung hilfreich. Vielversprechend erscheint diesbezüglich auch der Versuch, der nach meinen Kenntnissen jedoch noch in den Kinderschuhen steckt, ein systematisiertes „assessment on the job“-Verfahren umzusetzen. Dieses Verfahren ist wirklichkeitsnäher und flexibler, jedoch auch schwerer in die Arbeits- und Lernbezüge einzubetten.



**Die „Eigenarten des Individuums“...**



Den biographischen Ansatz bemühen wir uns derzeit umzusetzen, indem wir das Assessment in Kooperation mit einer Förderschule mindestens ein Jahr vor dem Übergang von der Schule in den Beruf – angepasst – durchführen werden. Wir versprechen uns davon mehr Fruchtbarkeit der Ergebnisse und eine Stärkung der Willenskräfte für die weitere Entwicklung des Jugendlichen – noch in der Schule.

Ich hoffe, verdeutlicht haben zu können, dass zwar der Affe die besten Voraussetzungen für den Ausbildungsplatz mitbringt; dass jedoch der Elefant seine Stärken hat, die er bewusst zur Verbesserung seiner Ausbildungschancen nutzen wird.

Thorsten Wenck  
AWO Neumünster  
Göbenplatz 4  
24534 Neumünster  
Tel. (04321) 91 77 61  
[awo.neumuenster@t-online.de](mailto:awo.neumuenster@t-online.de)

---

Christof Räuschel

## BaE in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben

Im Jahr 1996 begann der Internationale Bund (IB) Solingen und Remscheid im Auftrag der örtlichen Berufsberatung des Arbeitsamtes mit der Durchführung der „BaE in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben“. Dabei handelt es sich um ein Modell der Durchführung von Ausbildung mit benachteiligten Jugendlichen nach dem SGB III.

Im Unterschied zur „klassischen“ Form der BaE in eigenen Ausbildungswerkstätten übernimmt dabei ein anerkannter Ausbildungsbetrieb die Verantwortung für den praktischen Anteil der Ausbildung. Er verpflichtet sich, den Jugendlichen bei Eignung in einen eigenen, betrieblichen Lehrvertrag zu übernehmen. Die Zeit der Kooperation wird in der Regel für ein Ausbildungsjahr vereinbart.

Die Kooperation erfolgt schwerpunktmäßig mit Handwerksbetrieben und kleineren Industriebetrieben. Die Auszubildenden kommen aus sehr unterschiedlichen Berufen und sind auf viele verschiedene Betriebe verteilt.

Die Ausbildung in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben war in Solingen und Remscheid im Jahr 1999 auch Modell für die Durchführung von Ausbildung im Rahmen des Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit.

### **1. Vertragliche Grundlagen der Kooperation**

Grundlage der Zusammenarbeit in der Ausbildung zwischen dem IB und dem Ausbildungsbetrieb ist ein Kooperationsvertrag, den diese gemeinsam mit dem betreffenden Jugendlichen abschließen. Der IB und der Jugendliche schließen auf dieser Basis den Ausbildungsvertrag über die gesamte Ausbildungszeit entsprechend den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HWO) ab.

Der Kooperationsvertrag regelt die Modalitäten der Zusammenarbeit. Die entscheidenden Punkte sind dabei:

- Zuständigkeiten und Verpflichtungen zwischen den Kooperationspartnern,
- Regelung von Freistellungen für Förderunterricht, sozialpädagogische Angebote und Praxisprojekte,
- Übernahme der Kosten der Ausbildung (in der Regel komplett beim IB bzw. der Arbeitsverwaltung),
- geplante Dauer der Kooperation und Verpflichtung zur Übernahme und
- die Erklärung der Zusätzlichkeit des Auszubildenden im Betrieb.

Die Tatsache, dass dem Betrieb in der Zeit der Kooperation für die Ausbildung keine Kosten entstehen, ist natürlich hilfreich bei der Vermittlung der Jugendlichen. Auf der Gegenseite geht der Betrieb bzw. der Ausbilder die Verpflichtung zur Ausbildung eines benachteiligten Jugendlichen und zur kontinuierlichen Zusammenarbeit mit dem Jugendhilfeträger IB ein. Unserer Erfahrung nach nahm und nimmt die überwiegende Zahl der Kooperationsbetriebe ihre Verantwortung ernst. Negative Erfahrungen gab es bislang nur vereinzelt.

## **2. Zielsetzungen der Ausbildung in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben**

### **2.1 Erweiterung des Berufsspektrums, Schaffen zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze, Ökonomie**

Entstanden ist diese Modell angesichts des dramatisch gesunkenen Angebotes an Ausbildungsplätzen in Solingen in den neunziger Jahren. Die Chancen von benachteiligten Jugendlichen im Wettbewerb um eine Ausbildungsstelle waren dadurch stetig gesunken. Durch die Ausbildung in Kooperation mit geeigneten Ausbildungsbetrieben werden jetzt zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen, die dieser Zielgruppe zugute kommen. Die Ausbildungsbetriebe werden dazu motiviert, sich der sozialen Verantwortung einer Ausbildung mit Benachteiligten zu stellen. Gleichzeitig ist eine Erweiterung des BaE-Angebotes auf – im Sinne des Arbeitsmarktes – attraktive und zukunftsorientierte Berufe möglich.

Ausbildung in Kooperation ist die Zusammenführung von Kompetenzen des sozialpädagogisch orientierten Jugendhilfeträgers einerseits und den Ressourcen und Erfahrungen von Betrieben in der Ausbildung andererseits. Wichtige Argumente für dieses Modell waren die Annahme verbesserter Vermittlungschancen nach der Gesellenprüfung durch die betriebsnahe und praxisgerechte Ausbildung im Vergleich zur klassischen Form der Ausbildung von Benachteiligten ausschließlich im Rahmen eigener Ausbildungswerkstätten

sowie die hohe Wahrscheinlichkeit des Überganges in einen betrieblichen Lehrvertrag noch innerhalb der Ausbildung.

Ein weiteres Motiv der Berufsberatung für die Einrichtung der Maßnahme war der günstigere Preis durch den weit geringeren Anteil an Kosten für Ausbildungspersonal und Werkstätten. Auf diese Weise konnten mit dem vorhandenen Budget mehr Ausbildungsplätze angeboten werden.

## **2.2 Flexible Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung mit Benachteiligten – ein Stufenmodell**

Von Beginn an haben wir in Solingen dieses Modell der Ausbildung mit Benachteiligten als eine sinnvolle und willkommene Ergänzung zu den „klassischen“ Formen der BaE in eigenen Ausbildungswerkstätten gesehen, die wir in den Berufen Maler und Lackierer/in, Modenäher/in und Friseur/in anbieten. Das Konzept der außerbetrieblichen Ausbildung war seit jeher auf einen Übergang in ein betriebliches Lehrverhältnis nach Ablauf des ersten Jahres angelegt. In der Praxis wurde dieses Konzept jedoch aus unterschiedlichen Gründen kaum umgesetzt.

Das Modell der Ausbildung in Kooperation kann genau an diesem Punkt eine Zwischenstufe darstellen, die den Übergang kleinschrittig und abgesichert gestaltet. Die Differenzierung der Verlaufsmöglichkeiten der Ausbildung und der auf den Einzelfall abgestimmten Förderansätze macht es möglich, den individuellen Lernvoraussetzungen und Problemlagen aber auch den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Jugendlichen zu entsprechen.

Durch die Kombination der beiden Möglichkeiten von BaE sowie von ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) entstand ein Stufenmodell, das idealtypisch wie folgt aussieht:

### **1. Stufe (in der Regel 1. Ausbildungsjahr):**

Ausbildung in einer Ausbildungswerkstatt. In dieser Zeit wird das notwendige Fundament für die betriebsnahe Weiterführung der Ausbildung geschaffen. Dazu werden grundlegende soziale und fachbezogene Kompetenzen und Kenntnisse vermittelt. Im Verlaufe der individuellen Förderplanung entsteht eine Art Teilnehmerprofil.

Durch betriebliche Praktika, die einen festen Bestandteil in der außerbetrieblichen Ausbildung darstellen, wird Kontakt mit einem geeigneten Betrieb hergestellt. Im Laufe der Jahre und durch die Arbeit in den verschiedenen Maßnahmen im Jugendhilfeverbund sind zahlreiche Verbindungen zu Solinger Ausbildungsbetrieben bzw. den zuständigen Ausbildern entstanden, die für die Arbeit sehr hilfreich sind. Diese Erfahrungen mit den unterschiedlichen Betrieben und Ausbildern verhindern oft schon im Vorfeld Fehlentscheidungen und ermöglichen ein realistisches Einschätzen, welcher Jugendliche in welchem Betrieb gut aufgehoben ist und welche Konstellation eher problematisch erscheint. Misserfolge und Überforderungen werden so präventiv verhindert.

## **2. Stufe (in der Regel 2. Ausbildungsjahr):**

Ausbildung in Kooperation mit einem Ausbildungsbetrieb als Zwischenstufe. Die Ausbildungspraxis im Kooperationsbetrieb wird ergänzt durch sozialpädagogische Angebote, Förderunterricht und eigene fachpraktische Projekte in der Ausbildungswerkstatt.

## **3. Stufe (in der Regel 3. Ausbildungsjahr):**

Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis in Ergänzung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH). Sozialpädagogische Begleitung und Förderunterricht können soweit notwendig weitergeführt werden.

Unter bestimmten Vorzeichen ist auch der Übergang aus der BaE in Kooperation in eine BaE in den Ausbildungswerkstätten sinnvoll, etwa wenn der Auszubildende in der betrieblichen Situation überfordert ist und auch ein Wechsel des Kooperationsbetriebes keine Lösung darstellt.

Seit diesem Jahr hat das örtliche Arbeitsamt angesichts der erfolgreichen Übergänge die Kombination der „klassischen“ BaE-Maßnahmen mit der BaE in Kooperation für alle Maßnahmen und Träger in Solingen und Remscheid umgesetzt.

## **3. Vier wesentliche Eckpunkte der Arbeit – Erfahrungen und Problemstellungen**

### **3.1 Notwendigkeit zur ständigen Akquisition von neuen geeigneten Kooperations- bzw. Ausbildungsbetrieben**

Die Akquisition von geeigneten Ausbildungsbetrieben in Abstimmung mit der Berufsberatung und der trägerübergreifenden Zusammenarbeit mit den

Kollegen der berufsvorbereitenden Lehrgänge und der außerbetrieblichen Ausbildungswerkstätten ist ein ständig aktueller und notwendiger Bestandteil der Arbeit in der Maßnahme insbesondere der Sozialpädagogen.

Den Ausbildungsbetrieben werden Bedingungen angeboten (Förderung und Unterstützung der Jugendlichen, Serviceleistungen durch den Träger, keine finanzielle Belastung) unter denen sie unter Umständen bereit und in der Lage sind, einem zunächst einmal leistungsschwächeren oder sozial benachteiligten Jugendlichen die Chance zu einer Ausbildung und Beschäftigung zu geben.

Im Laufe der langjährigen Arbeit der verschiedenen Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung ist eine umfangreiche Firmenkartei entstanden, die laufend aktualisiert wird. Den persönlichen Kontakt zur Abstimmung zwischen den Kollegen kann und will sie jedoch nicht ersetzen.

### **3.2 Koordination und Kooperation – der Sozialpädagoge als „Ausbildungsmanager“**

Anders als in den klassischen BaE in Ausbildungswerkstätten gibt es in der Regel kein selbstverständliches Zusammenkommen der an der Ausbildung beteiligten Personen. Der Sozialpädagoge fungiert deshalb als Bindeglied zwischen den Kooperationspartnern, dem Auszubildenden sowie den beteiligten Institutionen und Personen und übernimmt übergreifende Verantwortung bei der Entwicklung und dem Verlauf der Förderung.

Auf organisatorischer Ebene bedeutet dies vor allem die Abstimmung der individuellen Förderplanung zwischen den Kooperationspartnern. Der Sozialpädagoge trägt dafür Sorge, dass die entsprechenden Planungsgespräche regelmäßig (mindestens monatlich) geführt werden. Der Sozialpädagoge wird so zum „Ausbildungsmanager“.

Die Zusammenarbeit zwischen einem sozialpädagogisch orientierten Jugendhilfeträger wie dem IB Solingen und einem Ausbildungsbetrieb ist nicht immer einfach und gelingt auch nicht in jedem Fall. Um an gemeinsamen Zielen arbeiten zu können sind permanente gegenseitige Abstimmung und Koordination notwendig, die organisiert werden müssen. Gelingt dies, so können in gemeinsamen Fördergesprächen positive Lern- und Ausbildungsziele vereinbart werden und es bleibt nicht beim Feststellen von Defiziten beim Jugendlichen. Ver-

trauensvolle, langfristige und verlässliche Beziehungen und Kooperationen sind dabei selbstverständlich von großem Vorteil ebenso wie Öffentlichkeitsarbeit und Beharrlichkeit gegenüber Vorurteilen und grundsätzlicher Ablehnung gegenüber unserer Arbeit.

Kooperation beinhaltet auch die Möglichkeit der gegenseitigen Kontrolle. Wir stellen unsere Arbeit und unsere Angebote der Kontrolle und der Kritik der Betriebe und bekommen im Gegenzug Einblicke in betriebliche Abläufe.

Ein Problem in der Arbeit der Maßnahme ist der Wegfall des Ausbildungsteams, dass normalerweise – in der klassischen BaE – in der Zusammensetzung Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagoge die gemeinsame Verantwortung für eine Ausbildungsgruppe übernimmt. Ein Lösungsversuch dieses Problems war das Bilden eines Sozialpädagogenteams der verschiedenen Ausbildungsabteilungen mit der Möglichkeit zur gegenseitigen Unterstützung durch interne Fallbesprechungen und Supervision.

### **3.3 Notwendigkeit zur sorgfältigen und abgestimmten Vorbereitung der Kooperation**

In der Vorbereitung der Ausbildung in Kooperation geht es um die Vermittlung zwischen dem Anforderungsprofil eines Ausbildungsbetriebes einerseits und dem Teilnehmerprofil andererseits.

Neben den Anforderungen des Ausbildungsberufes stellt der Alltag in einem Ausbildungsbetrieb bestimmte Anforderungen an die Auszubildenden und setzt ein gewisses Maß an Belastbarkeit, Sozial- und Handlungskompetenz voraus. Der Schonraum einer klassischen BaE-Ausbildungsmaßnahme entfällt.

Die Entscheidung über die Möglichkeit einer Ausbildung in Kooperation mit einem benachteiligten Jugendlichen sollte deshalb langfristig und gezielt - nicht zuletzt mit Hilfe der Berufsberater - vorbereitet werden. Als hilfreich und notwendig haben sich in diesem Zusammenhang begleitete Praktika aus der Berufsvorbereitung heraus und die frühzeitige Kontaktaufnahme zu den Kollegen dieser Maßnahmen mit der Möglichkeit zur Übergabe der individuellen Förderpläne erwiesen.



### **3.4 Konsequenzen für die Arbeit in den Ausbildungswerkstätten**

Die Kombination der Ausbildungsmaßnahmen in den eigenen Werkstätten mit der Möglichkeit der Ausbildung in Kooperation hat dazu geführt, dass in unserer BaE für Maler und Lackierer der größte Teil der Jugendlichen den Sprung in einen Betrieb schafft und nur wenige bis zur Abschlussprüfung bleiben. Ein positiver Nebeneffekt ist, dass der abgestufte Übergang in die Betriebe die Spannungskurve nicht absinken lässt. Der Durchhänger in der Mitte der Ausbildung bleibt aus.

Durch das Ausleseprinzip bleiben die Jugendlichen mit den größten Problemen in der Ausbildungswerkstatt. Für die Gruppendynamik hat dies auch problematische Auswirkungen.

### **4. Zahlen und Ergebnisse der BaE in Kooperation (1997 – 2000)**

- Seit 1997 wurden insgesamt 46 Jugendliche im Benachteiligtenprogramm in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben ausgebildet.
- 12 davon hatten die Ausbildung in der klassischen BaE begonnen, die Kooperation wurde Zwischenstufe beim Übergang in den Betrieb eingesetzt,
- 27 mal erfolgte der Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis,
- 8 mal wurde die Zeit der Kooperation über die zunächst vereinbarte Zeit hinaus verlängert, etwa weil ein Wechsel des Betriebes stattgefunden hat,
- 3 Jugendliche sind aus der Ausbildung in Kooperation in die klassische BaE gewechselt und
- 8 Jugendliche haben die Ausbildung vorzeitig beendet.

Christof Räuschel  
 IB Jugendhilfeverbund Solingen  
 Bebelallee 9  
 42699 Solingen  
 Tel. (0212) 320013  
 j.b.-jhv-solingen-ausbildung@t-online.de

---

---

Norbert Meyer

## Förderprogramme der BASF Aktiengesellschaft

„Start in den Beruf“

„Betriebspraktiker/in“

### **Ziele:**

- Befähigung zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses
- Berufliche und soziale Integration
- Verbesserung des Wissensstandes durch Unterricht in Schule und Betrieb
- Einbindung in multinationale Gruppen
- Hilfe bei Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis

### **Zielgruppen:**

- Jugendliche mit Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildungsfähigkeit
- ausländische Jugendliche und Aussiedler mit Sprachdefiziten

### **Zielgruppen:**

- Zertifikat von der Industrie- und Handelskammer und BASF Aktiengesellschaft
- Zeugnis der Berufsbildenden Schule

### **Ganzheitliche Kompetenzentwicklung**



### **Betriebliche Inhalte:**

- Beschäftigung mit einfachen Tätigkeiten in
  - Produktionsbetrieben
  - Werkstätten
  - Labors
  - Büros
- Die Teilnehmer/innen werden vor Ort von einem Patenmeister betreut.

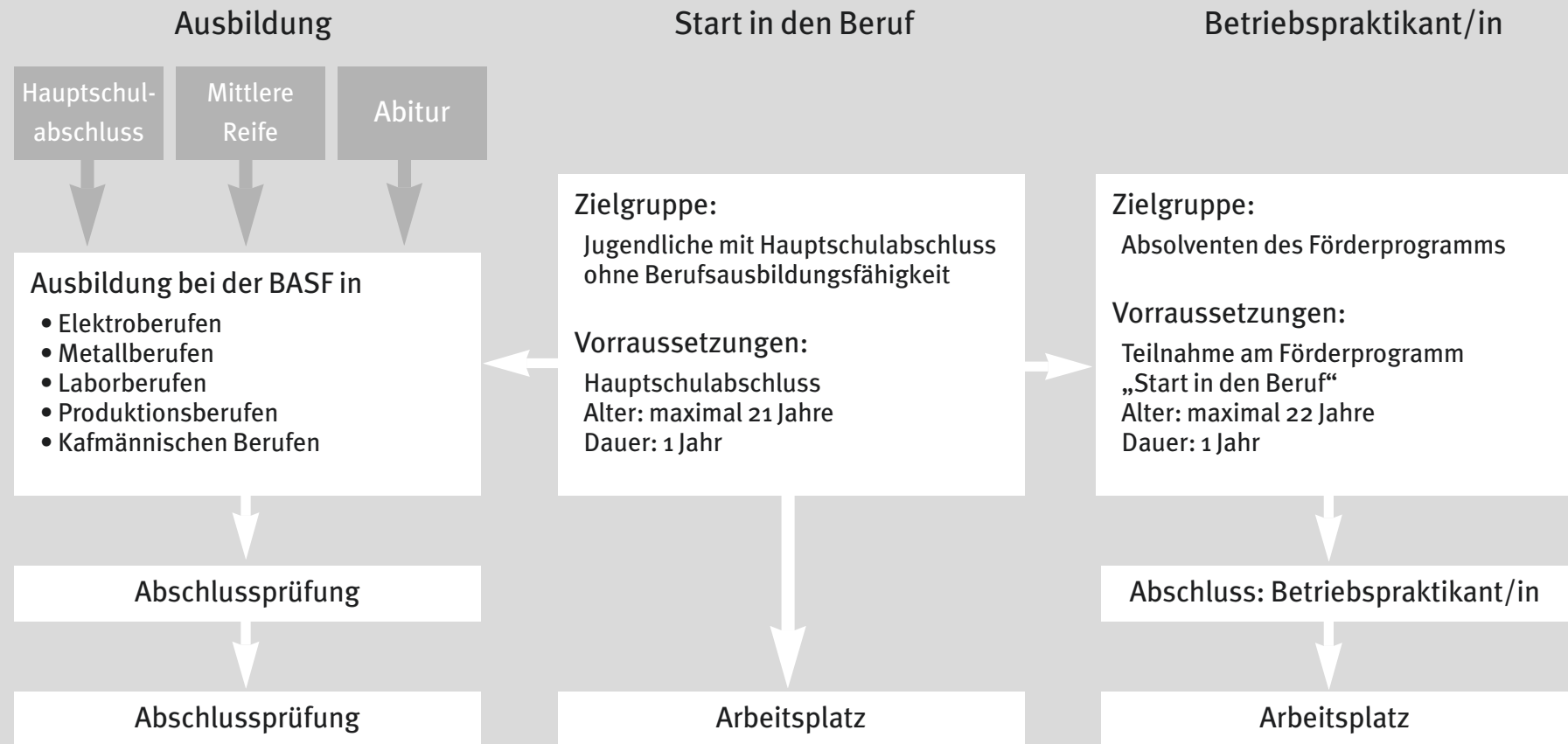
### **Schulische Inhalte (Berufsbildende Schule):**

- Mathematische Grundkenntnisse
- Deutsch
- Sozialkunde (allgemein)
- Grundzüge der Naturwissenschaften
- Umwelt
- Zusammenfassung der Teilnehmer/innen in einer Schulklasse mit eigenem Klassenleiter und spezifischen Unterrichtsplänen.

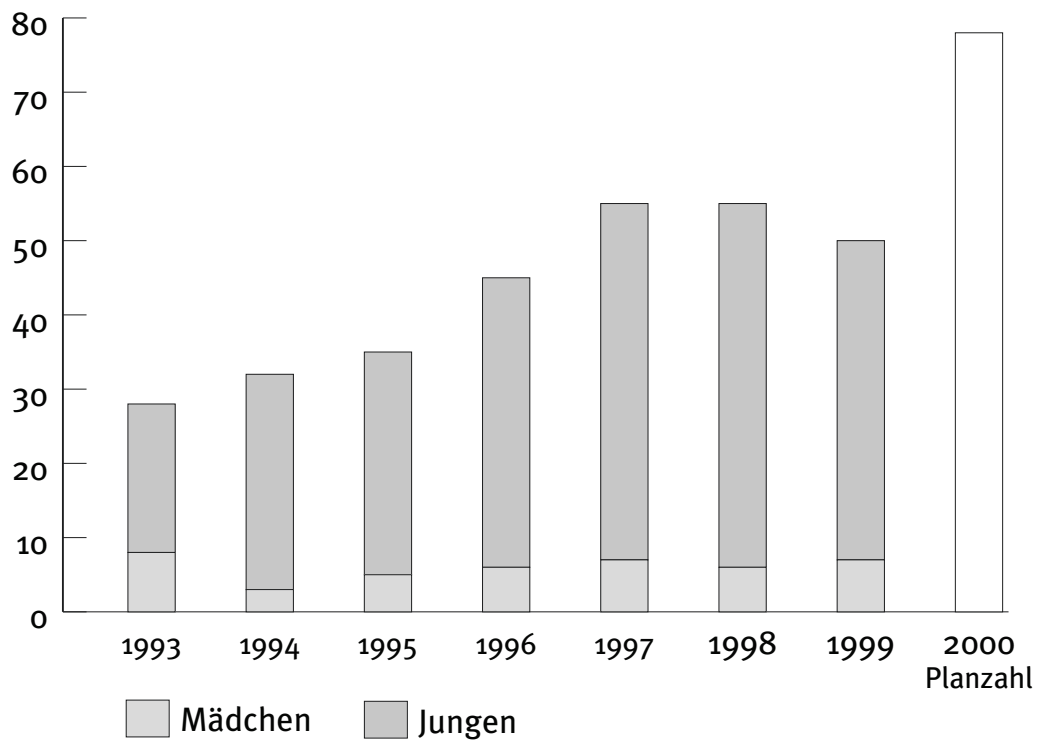
### **Maßnahmen in der BASF AG:**

- |   |   |
|---|---|
| • Praxisorientierter Unterricht: <ul style="list-style-type: none"><li>- Deutsch im betrieblichen Ablauf</li><li>- Rechnen im täglichen Gebrauch</li><li>- Sozialkunde (Betrieb)</li><li>- Arbeitssicherheit</li><li>- Umweltschutz</li></ul> | • Integrationsaufenthalt im Schullandheim |
| • Praktika zur Berufsfindung  | • Sozialpädagogisches Seminar             |
|   | • Informations- und Gesprächsnachmittage  |
|   | • Elterngespräche                         |
| • Ein/e Betreuungsausbilder/in führt die Gruppe als ständige/r Ansprechpartner/in durch das gesamte Förderprogramm  |   |

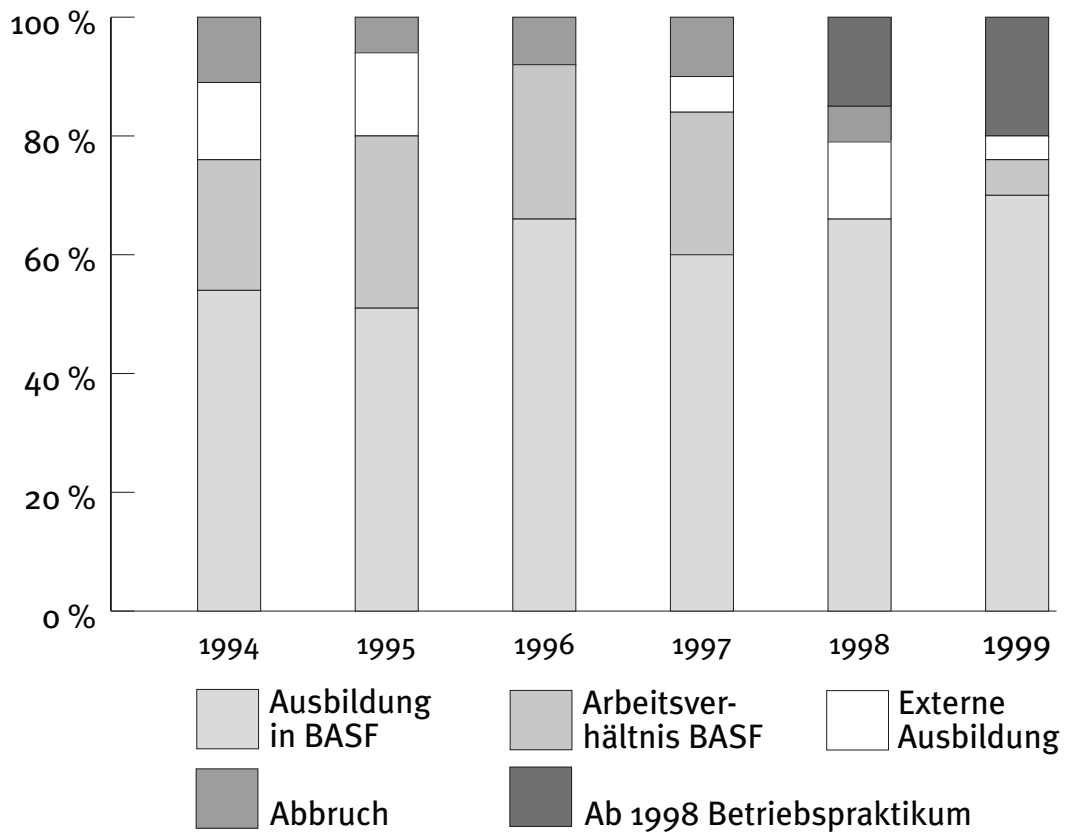
## Förderprogramme



## Entwicklung der Teilnehmerzahl



## Bilanz



## Förderprogramm „Betriebspraktiker/in“

### **Ziele:**

- Eröffnung von Chancen am Arbeitsmarkt durch Qualifizierung
- Vermittlung in ein Arbeitsverhältnis

### **Zielgruppe:**

- Absolventen/innen des Förderprogramms, die nicht die zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses erforderlichen Qualifikation erworben haben

### **Dauer:**

- 1 Jahr

### **Inhalte:**

- Integration in den betrieblichen Arbeitstag
- Schulischer Unterricht in der Berufsbildenden Schule
- Unterricht in der BASF AG

### **Abschluss:**

- Schriftlicher Abschlusstest
- Abschlussgespräch
- Zeugnis der Berufsbildenden Schule
- Zertifikat von der IHK und der BASF AG



Dr. Norbert Meyer  
BASF Aktiengesellschaft Ludwigshafen  
Postfach DBP/AS  
67056 Ludwigshafen  
Tel. (0621) 60-92719  
norbert.meyer@basf-ag.de



## Betriebliche Ausbildung von Benachteiligten

### 1. Chancen und Risiken des Betriebs als Lernort für Benachteiligte

Die beruflichen- und Erwerbsperspektiven Benachteiligter haben sich in den letzten Jahren weiter verschlechtert. Die völlig unzureichende Anzahl von Ausbildungsplätzen im dualen Ausbildungssystem hat zu einer steten Verdrängung Benachteiligter von diesem Markt geführt. Die zur Kompensation angebotenen außerbetrieblichen Ausbildungsgänge stellen bei aller Notwendigkeit keine hinreichend nachhaltige berufliche und soziale Integrationsmöglichkeit dar, weil die Verwertung der außerbetrieblich erworbenen Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nur sehr bedingt möglich ist. Das ist weniger auf die tatsächlich vermittelten berufsrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern eher auf die „geschützten, arbeitsweltfernen“ Bedingungen zurückzuführen, unter denen die Benachteiligten in der außerbetrieblichen Berufsausbildung lernen.

Vor diesem Hintergrund ist bei verschiedenen Trägern der Jugendberufshilfe darüber nachgedacht worden, wie die berufsbiographischen Optionen Benachteiligter nachhaltig verbessert werden können. Die Notwendigkeit einer abgeschlossenen Berufsausbildung einerseits und die Erfahrungen mit den eingeschränkten Verwertungsbedingungen außerbetrieblicher Ausbildungsgänge auf der anderen Seite führte zu immer größeren Anstrengungen, den Betrieb als Lernort für Benachteiligte „zurückzugewinnen“.<sup>1</sup>

Die spezifischen, berufsbiographisch relevanten Ressourcen des Betriebes sind für die Ausbildung Benachteiligter:

- Betriebliche Ausbildung erfolgt weitgehend unter den Bedingungen der realen Arbeitswelt. Jugendliche aus diesen Angeboten haben - z.B. denen gegenüber aus außerbetrieblicher Ausbildung - deshalb meist nicht das Stigma, „erst einmal richtig Arbeiten lernen zu müssen“.
- Die Chancen nach einer betrieblichen Ausbildung von dem Betrieb auch übernommen zu werden, sind für den Jugendlichen in jedem Fall größer, als wenn er sich dem Betrieb als „Externer“ nähern würde.
- Das Spektrum der angebotenen Ausbildungsgänge und Ausbildungsinhalte ist in betrieblichen Angeboten wesentlich breiter als in außerbetrieblichen

Maßnahmen, in denen nach wie vor klassische Handwerksberufe - Maler, Tischler, Trockenbauer u.ä. - dominieren. Für die Jugendlichen bedeutet das ein umfangreicheres Angebot und die Möglichkeit auf ein größeres Maß der Übereinstimmung mit ihren beruflichen Interessen und Neigungen. (vgl. auch: Braun 1995)

Natürlich birgt der Betrieb als Lernort gerade für Benachteiligte auch Risiken. Nicht ohne Grund finden diese Jugendlichen nur schwer Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung. Vergleichsweise schlechte schulische und soziale Voraussetzungen stehen den Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung häufig entgegen. Und auf der Seite der Betriebe gibt es nicht selten Bedingungen und Verfahrensweisen, die dem Qualifizierungsprozess der Jugendlichen im Betrieb zuwiderlaufen. Am Beginn der beruflichen Marginalisierung steht deshalb häufig eine betriebliche Berufsausbildung, die wegen qualitativ unzulänglicher Ausbildungsbedingungen abgebrochen wurde. Gleichzeitig haben sich auch in den Handwerksbetrieben, die ehemals traditioneller Lernort für Jugendliche mit ungünstigeren Voraussetzungen waren, modernisierungs- und wettbewerbsbedingt die Anforderungen erhöht, so dass ein Lernen bei der Arbeit, wie es früher für die handwerkliche Ausbildung charakteristisch war, für schlecht vorgebildete Jugendliche nicht mehr möglich ist.

Die betriebliche Qualifizierung und Beschäftigung von Benachteiligten hat aber, da meist mit einer Subventionierung der Betriebe als Anreiz oder Produktivitätsausgleich verbunden, auch negative strukturpolitische Aspekte. Zuwendungen werden im Vorfeld betrieblicher Maßnahmen gerade von den Betrieben als attraktiv empfunden, die einen gewissen Produktivitäts- oder Modernisierungsrückstand haben und damit zumeist auch über weniger gute Ausbildungsmöglichkeiten verfügen. Hinzu kommt, dass mit der Subventionierung natürlich der betriebliche Modernisierungsdruck nachlässt.

Der Betrieb als Lernort für Benachteiligte hat aber auch ein eher bildungspolitisches, das duale System weiter aushöhlende, Risiko. Selbst die Arbeitsverwaltungen beklagen zunehmend das Entstehen einer Subventionsmentalität und die Häufung von Mitnahmeeffekten, indem Betriebe Ausbildungsplätze zurückhalten, um sie dann als „zusätzliche“ subventioniert, anzubieten (Streich 1998, Braun 1995).

## **2. Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieb**

Mit Beginn der 90er Jahre wurden aus den beschriebenen Gründen die vielfältigen Ressourcen der Betriebe für die berufliche Qualifizierung und sozialisatorische Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunehmend in die Angebote der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit eingebunden. Das geschah und geschieht über die Entwicklung maßnahmeförmiger zu betriebsförmiger Angebote, in einer viel breiteren Form aber auch über den Aufbau verschiedener Kooperationsfelder zwischen Jugendsozialarbeit und Betrieb, die sowohl den traditionellen Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit, wie der Berufsorientierung im präventiven Bereich, der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung, der Qualifizierung und Beschäftigung bzw. der Berufsausbildung, als auch der Konstituierung neuer kooperativer Handlungsfelder entsprechen. Der zentrale Gedanke dieser Kooperation ist die Konfrontation der benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen mit den Anforderungen der realen Arbeitswelt und dem gleichzeitigen Angebot unterstützender und begleitender sozialpädagogischer Hilfen, um den Anforderungen der realen Arbeitswelt auch standhalten zu können. In der Praxis der Jugendberufshilfe gibt es inzwischen ausreichend Beispiele dafür, dass diese Kooperation die beruflichen und sozialen Integrationschancen Benachteiligter erhöht (Braun 1996, Gericke 1997, Gericke 1999, Lex 1997, ZELA 1996, Biesenkamp 1991).

Die zentrale Frage ist dabei allerdings die, wie Betriebe (wieder) zu Lernorten für Benachteiligte werden. Die Strategie bei der Beantwortung dieser Frage muss mit der Auseinandersetzung der Gründe beginnen, die die Betriebe für ihre „Verweigerung“ gegenüber der Qualifizierung oder Ausbildung Benachteiligter anführen, um darauf aufbauend ein Konzept zu entwickeln, das die beeinflussbaren Gründe durch spezielle Leistungsangebote von Trägern der Jugendsozialarbeit kompensiert oder egalisiert und damit Betriebe (wieder) Ausbildungsverantwortung übernehmen lässt.

Dass Betriebe nicht ausbilden, ist zumeist auf ernstzunehmende strukturelle und/oder betriebswirtschaftliche Gründe, aber auch auf negative Einzelerfahrungen zurückzuführen. Dabei gehören zu den strukturellen Gründen

- dass der Betrieb die praktische Ausbildung nach der Ausbildungsordnung nicht umfassend leisten kann,
- dass der Betrieb in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen ist,

- dass die betrieblichen Abläufe so optimiert sind, dass weiteres Personal zu Störungen führen würde und
- dass der Betrieb nicht ausbildet, weil keine anschließenden Perspektiven im Betrieb vorhanden sind und er somit dem Übernahmefeld entgehen will und
- bei kleinen, eher innovativen Firmen z.B. im Bereich der neuen Medien, wird auch auf den Aufwand verwiesen, der zum Erlangen der formalen Ausbildungsbefugnis notwendig ist.

Wenigstens bei kleinen Betrieben, meist Handwerksbetrieben, muss auch das Kostenargument zu den strukturellen Gründen hinzugezählt werden.

Erste Befunde aus Untersuchungen des DJI in Betrieben, die Benachteiligte ausbilden, deuten darauf hin, dass es gegenüber den strukturellen Gründen viel häufiger sehr subjektive Erwägungen sind, die die Betriebe vor der Ausbildungsverantwortung zurückschrecken lassen. Geprägt durch schlechte Einzelerfahrungen und die notwendigen Belastungen in der Betreuung der Auszubildenden sind meist sogar die Fördermöglichkeiten nicht hinreichend, um die Betriebe für die Ausbildung Benachteiligter zu gewinnen. Im einzelnen werden folgende Gründe genannt:

- unzureichende Information über die Berufsausbildung generell
- keine geeigneten Bewerber,
- die aufwendigen Formalitäten der Ausbildung insgesamt
- die aufwendigen und unübersichtlichen Fördermodalitäten
- negative Einzelerfahrungen und die Sorge vor deren Wiederholung,
- die personellen/betrieblichen Belastungen durch die Ausbildung,
- Unsicherheiten in der fachlichen Ausbildung bzw. in der Vermittlung des Lehrstoffes.

In den letzten Jahren haben verschiedene Träger der Jugendberufshilfe diese Argumentationen aufgegriffen und mit dem Ziel der nachhaltigen, beruflichen Integration Benachteiligter Konzepte entwickelt und erprobt, die den Betrieb als Lernort für Benachteiligte wieder aktivieren. Dabei soll an dieser Stelle nicht auf die Argumente eingegangen werden, die einzelne Betriebe objektiv von der Berufsausbildung Jugendlicher abhalten, wie es z.B. bei optimierten Betriebsabläufen der Fall sein kann, die tatsächlich mit zusätzlichem Personal nicht mehr „optimiert“ wären oder auch wirtschaftlich prekäre Situationen der Betriebe.

Die entwickelten Angebote von Trägern der Jugendberufshilfe sind darauf gerichtet, potentielle Ausbildungsbetriebe zu entlasten indem sowohl Qualifizierung als auch betriebliche Ausbildung von Benachteiligten als eine kooperative Angelegenheit von Jugendberufshilfe und Betrieb verstanden wird. Während die Betriebe in diese Kooperation die Ausbildungsbereitschaft und die spezifischen Ressourcen einer betrieblichen Berufsausbildung mit einbringen, leisten die Träger der Jugendberufshilfe bei der Auswahl geeigneter Jugendlicher und ihrer Vorbereitung auf die betriebliche Ausbildung, in der fachlichen und ggf. sozialpädagogischen Begleitung der Ausbildung bis zum Ablegen der Prüfung und in der Übernahme und Abwicklung aller Fördermodalitäten ihren arbeitsteiligen Beitrag zur erfolgreichen Ausbildung Benachteiligter in Betrieben (vgl. den Beitrag von R. Müller i.d. Bd.). In der Praxis bedeutet also „Entlastung der Betriebe“ neben der Auswahl der Jugendlichen und der Abwicklung der Formalia in erster Linie eine Stärkung der benachteiligten Jugendlichen damit sie den Anforderungen während der betrieblichen Ausbildung standhalten. Im Einzelnen sind es folgende Leistungen, die der Träger der Jugendberufshilfe bei der betrieblichen Ausbildung von Benachteiligten übernimmt:

- Auswahl geeigneter Jugendlicher, d.h. Jugendlicher, die für den Markt „zu schwach“, für eine außerbetriebliche Ausbildung aber „zu stark“ sind,
- Gewinnung von Ausbildungsplätzen bzw. Ausbildungsbetrieben mit dem Angebot der fachlichen und sozialpädagogischen, bedarfsorientierten Ausbildungsbegleitung und der Realisierung sämtlicher Formalia der Ausbildungsförderung,
- Ausbildungsvorbereitung durch Schließen eklatanter Lücken im Schulwissen, Entwicklung der Primärtugenden, Ermittlung individueller Interessen und Fähigkeiten im Hinblick auf den Berufswunsch bzw. Diskussion einer neuen beruflichen Zielstellung, Organisation eines Betriebspraktikums, möglichst im potentiellen Ausbildungsbetrieb und die eigentliche Vermittlung in den Ausbildungsbetrieb,
- fachliche und sozialpädagogische Begleitung des Jugendlichen in der Ausbildung mit z.B. abH, Stützunterricht, Moderation zwischen Betrieb und Jugendlichen in Konfliktfällen und Hilfe in persönlichen Problemlagen und Prüfungsvorbereitung.

Um dieses professionell ausgefeilte und präzise auf den Bedarf der Betriebe und der Benachteiligten zugeschnittene Konzept gruppieren die Träger eher fakultativ verschiedene Angebote z.B. aus dem Bereich der Freizeitpädagogik.

### 3. Die Gewinnung von Ausbildungsbetrieben

Neben den eher traditionellen Leistungen ist die Gewinnung von betrieblichen Ausbildungsplätzen die zentrale Aufgabe der Jugendsozialarbeit, wenn Benachteiligte betrieblich ausgebildet werden sollen.

In der Praxis dieses Ansatzes finden sich hierzu unterschiedliche Verfahren, die entweder zeitnah zur Vorbereitung der Jugendlichen den möglichst passenden Betrieb suchen oder auf ein Betriebspool zurückgreifen, der zuvor pauschal akquiriert wurde. In beiden Fällen folgt der Akquiseprozess folgenden Schritten:

- gezielte Öffentlichkeitsarbeit in den lokalen Medien
- Kontaktaufnahme zu den Kammern
- Anschreiben potentieller Ausbildungsbetriebe, Vorstellen der Projektidee und ggf. der möglichen Fördermodalitäten, ggf. Verweis auf Referenzen des Trägers
- direkte Kontaktaufnahme zu den angeschriebenen Betrieben, Ziel: Terminvereinbarung für ein Gespräch im Betrieb
- Termin im Betrieb, Prüfen der formalen Ausbildungseignung Darstellung der Projektidee, der arbeitsteiligen Verantwortlichkeiten und der Fördermodalitäten; Ziel: grundsätzliche Bereitschaftserklärung des Betriebes (häufig in Form einer Vereinbarung).

Für die Akquisitionspraxis ist es durchaus üblich, dass einzelne Schritte mehrmals wiederholt werden müssen weil die Betriebe nicht sofort bei der ersten Kontaktaufnahme zu einem Gespräch bereit sind oder auch nach dem Termin im Betrieb noch keine Entscheidung treffen. Die Träger berichten in diesem Zusammenhang davon, dass für einen Ausbildungsplatz durchaus bis zu 40 Betriebe und mehr kontaktiert werden müssen. Sie berichten aber auch, dass an Standorten, wo die Angebote des Trägers etabliert sind, einzelne Betriebe auf die Träger direkt zukommen.

Unterschiedliche Vorgehensweisen haben die Projekte auch bei der Einbindung der TeilnehmerInnen in die Betriebsakquisition. Während eine Vielzahl von Projekten die Akquisition der Betriebe durch ProjektmitarbeiterInnen durchführt bzw. die TeilnehmerInnen erst relativ spät in diesen Prozess einbezieht, setzen andere Projekte auf das sog. „Selbstsucherprinzip“ und lassen die TeilnehmerInnen selbst die Betriebe für eine Ausbildung gewinnen. Letzteres hat für die Motivation der TeilnehmerInnen durchaus Vorteile, stellt aber die Mehrzahl der Benachteiligten vor eine nur schwer zu realisierende



Aufgabe. Vor allem Jugendliche der jüngeren Altersgruppen sind dieser Herausforderung nur selten gewachsen.

Während die Projekte zur betrieblichen Ausbildung von Benachteiligten in der Konzipierungsphase meist eine Vorgehensweise festlegten, hat sich in der Projektpraxis eine fallbezogene Entscheidung über die Einbindung der TeilnehmerInnen in die Betriebsakquisition durchgesetzt, die sich immer daran orientiert, wozu der Jugendliche in der Lage ist.

Akquisitionsstrategien sind dann besonders erfolgreich, wenn die unterschiedlichen betrieblichen Bedingungen berücksichtigt und das Begleitangebot der Träger entsprechend spezifiziert werden kann. Untersuchungen des DJI in Betrieben, die Benachteiligte ausbilden, lassen vier Betriebstypen mit teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen für die Ausbildung erkennen:

*Erstens:* Kleine Familien- bzw. Handwerksbetriebe in klassischen Handwerksdomänen wie Friseur-, Maler- oder Bäckerhandwerk, häufig mit offensichtlichen Modernisierungsrückständen und meist auch in wirtschaftlich instabilen, wenn nicht sogar prekären, Situationen.

Für die Betriebe dieser Gruppe trifft vor allem im Osten Deutschlands zu, dass sie von ihren Inhabern nicht selten unter dem Einfluss der komplizierten Arbeitsmarktlage, sozusagen als selbstorganisierte Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und unter Inanspruchnahme umfangreicher Fördermittel gegründet wurden. In Einzelfällen ist die formale Voraussetzung für die Eröffnung eines Handwerksbetriebes - der Meisterbrief und damit auch die Ausbildungsberechtigung - erst unmittelbar nach der Gründung des Betriebes abgelegt worden. Für diese Betriebe ist die Berufsausbildung generell ein Weg des Personalmanagements und die meist geförderte Ausbildung Benachteiligter darüber hinaus eine Form der Subventionierung. Die Inhaber dieser Betriebe geben unumwunden zu, dass sie aus eigener Kraft nicht ausbilden könnten, d.h. weder die personellen noch die finanziellen Aufwendungen der Lehrlingsausbildung allein tragen könnten.

Die praktische Berufsausbildung erfolgt hauptsächlich „on the job“ und ist damit sehr auftragsabhängig. Erst in der Lernortkooperation mit den regulären überbetrieblichen Angeboten der zuständigen Kammern ist die umfassende Ausbildung gewährleistet. Lernortkooperationen zwischen einzelnen Betrieben sind selten.



Das soziale Klima in diesen Betrieben ist meist durch eine relative Nähe zwischen InhaberInnen und MitarbeiterInnen gekennzeichnet. Das ermöglicht frühzeitiges Reagieren auf mögliche Probleme oder Krisenlagen, ist aber in einzelnen Fällen auch Anlass für Probleme.

Die Übernahme der Jugendlichen nach erfolgreicher Berufsausbildung ist eher ausgeschlossen.

*Zweitens:* „Überzeugte und abgerundete“, kleine und mittelständische Handwerksbetriebe mit einer ausgeprägten Betriebs- und Produktphilosophie.

Diese Betriebe sind meist größer als ein Familienbetrieb und haben - vor allem wenn es sich um Betriebe der Nahrungsmittelbranche handelt - oft mehrere Filialen. Die Betriebe investieren kontinuierlich in ihre technische - und Vertriebsausstattung und entwickeln ihre Produkte bzw. die Produktpalette weiter. Sie sind auf ein betriebswirtschaftlich begründetes Wachstum des Betriebes ausgerichtet, ohne die Dimensionen eines kleinen mittelständischen Unternehmens zu überschreiten. Die Berufsausbildung Jugendlicher ist für Betriebe dieser Gruppe integratives Element der Betriebsphilosophie, Ausdruck sozialer Verantwortung und eigenverantwortlicher Personalentwicklung. Trotzdem unterliegt die Berufsausbildung betriebswirtschaftlichen Erwägungen, die - auch unter Einfluss veränderter Rahmenbedingungen - zu einem (befristeten) Aussetzen der Berufsausbildung führen können.

Typisch für diese Betriebe ist eine hohe Erwartung an den Auszubildenden und die anderen Akteure der Ausbildung. Dabei wird vor allem der Beitrag der Berufsschulen immer wieder hinterfragt. Für die fachliche Weiterentwicklung der praktischen Berufsausbildung gibt es zwischen einzelnen Betrieben Kooperationen und die Anregung überbetrieblicher Ausbildungsangebote. Diese Angebote sollen auch zur Entlastung der Ausbildungsbetriebe beitragen, indem sie entweder Grundfertigkeiten oder spezielle Fähigkeiten vermitteln, wozu der Betrieb die personellen oder technischen Voraussetzungen nicht hat.

Die Zusammenarbeit mit Projekten der Jugendberufshilfe entspricht einerseits der Wahrnehmung einer sozialer Verantwortung, andererseits wird die Auswahl der Jugendlichen durch die Projekte und die Begleitung der Ausbildung als Entlastung der Betriebe angesehen, wenn keine zusätzliche, sozialpädagogische Arbeitsebene installiert wird. Gegenüber „normalen“ Azubis wird den Benachteiligten kein signifikant größerer Betreuungsaufwand zuteil. Die Inanspruchnahme von Fördermitteln ist willkommen aber nachrangig. Im

Vordergrund steht die Auswahl geeigneter Jugendlicher und das Hilfeangebot der Träger bei fachlichen und sozialen Problemen.

Die Übernahme der Jugendlichen nach der Ausbildung ist nicht ausgeschlossen, aber stark branchenabhängig.

*Drittens:* Kleine, meist junge Firmen und Unternehmen, häufig im Bereich der neuen Technologien oder der Medien.

Hierzu gehören sowohl Firmen der Computerbranche, Softwareentwicklung und Internetdienstleister als auch Videoproduktionsfirmen, Show- und Eventmanagement oder Dienstleister für Veranstaltungstechnik. Dieser Typ von Betrieben spielt für die Berufsausbildung Benachteiligter bisher quantitativ die geringste Rolle. Das liegt einerseits an der relativ jungen Branche und den erst in den letzten Jahren geregelten Ausbildungsberufen (z.B. Facharbeiter für Veranstaltungstechnik). Gleichzeitig aber handelt es sich um den dynamischsten Markt, den einzigen mit einem quantitativen Wachstum bei den Arbeitsplätzen und deshalb mit einem realen Personalentwicklungsbedarf. Typisch für Betriebe dieser Gruppe ist, dass sie jenseits der zertifizierten Schulleistungen sehr präzise Erwartungen an die fachliche und motivationale Eignung der Auszubildenden haben, vor allem im Bereich der „modernen Kulturtechniken“, also z.B. dem Umgang mit Computern. Sind diese vorhanden, können mangelhafte Schulleistungen oder andere Defizite u.U. damit durchaus kompensiert werden, wenn sie den erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung nicht nachhaltig gefährden. Betriebe dieser Gruppe berichten immer wieder über die Probleme bei der Identifizierung geeigneter Mitarbeiter, vor allem bei der Zuweisungspraxis der Arbeitsverwaltungen. Für diese Betriebe ist jetzt schon real, was für die übrige Wirtschaft erst mit dem deutlichen Rückgang der Schulabgängerzahlen nach 2005 zu erwarten ist - ein Mangel an geeigneten Bewerbern. Sie sehen in den Projekten der Jugendberufshilfe deshalb neben deren sozialen Engagement vor allem einen professionell agierenden „Talente-Scout“. Abweichend von anderen Ausbildungsbetrieben gibt es in diesen Betrieben nur selten stark ausgeprägte Hierarchien, Teamwork ist das vorherrschende Organisationsmodell. Die Chancen auf einen deutlichen Sozialisationsfortschritt sind unter diesen Bedingungen - geeignete Jugendliche vorausgesetzt - besonders groß.

Problematisch empfinden die Ausbildungsbetriebe dieses Typs die hohe zeitliche und finanzielle Aufwand zum Erlangen der formalen Ausbildungseignung.

Die Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter hat von Betrieb zu Betrieb eine unterschiedliche Bedeutung, ist aber in jedem Fall der „Gewinnung“ geeigneter Jugendlicher nachgeordnet. Die Übernahmechancen in diesen Betrieben sind - nach gegenwärtiger Kenntnis- am höchsten.

*Viertens:* Mittelständische Unternehmen mit starker lokaler Verankerung und Tradition in der Berufsausbildung.

Die Gruppe dieser Ausbildungsbetriebe für Benachteiligte ist nach Branche und Größe sehr heterogen. Zu ihr gehören sowohl Betriebe der industriellen Fertigung als auch Garten- und Landschaftsbaubetriebe oder große Kaufhäuser. Kennzeichnend für alle ist, dass sie eine starke lokale Verankerung und damit öffentliche Aufmerksamkeit genießen, der sie auch mit ihrem langjährigen/traditionellen Ausbildungsengagement entsprechen. Die Betriebe dieser Gruppe zeichnet aus, dass sie betriebsintern über Ausbildungsstrukturen (Ausbildungsleiter, Lehrmeister oder Lehrfacharbeiter in den einzelnen Abteilungen, Lehrlingswerkstatt, Durchlauf- oder Ausbildungspläne) verfügen, dass die Berufsausbildung als eigenständige Abteilung auch immer unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet wird. Gleichzeitig ist die Berufsausbildung - auch die Benachteiligten - für diese Betriebe die selbstverständliche Wahrnehmung unternehmerischer Verantwortung, die allerdings unter ungünstigen betriebswirtschaftlichen Konstellationen auch reduziert oder ausgesetzt werden kann. Überhaupt nicht mehr auszubilden ist für die Mehrzahl dieser Betriebe praktisch unmöglich, weil sie um den Verlust öffentlicher Reputation fürchten müssen.

Vor diesem Hintergrund ist die Akquisition von Ausbildungsplätzen für Benachteiligte durch die Projekte der Jugendberufshilfe relativ unproblematisch. Die eigentliche Berufsausbildung weist gegenüber anderen Betriebstypen allerdings einige Besonderheiten auf, die vor allem aus der Existenz separater Ausbildungsstrukturen resultieren. Benachteiligte werden im Rahmen der praktischen Berufsausbildung in die „normale“ Ausbildung integriert und absolvieren sie analog mit den anderen Azubis. Bei auftretenden fachlichen oder sozialen Problemen greift der Betrieb zuerst auf sein Instrumentarium zurück. Die Hilfe- und Interventionsmöglichkeiten der Projekte sind dadurch eingeschränkt oder kommen nur verzögert zur Anwendung. Gleichzeitig erfolgt die eigentlich praktische Ausbildung auf einem hohen Niveau, nicht ausschließlich „on the job“ sondern auch in Lehrwerkstätten

oder -abteilungen. Viele dieser Betriebe bieten oder organisieren Lern- oder Nachhilfegruppen. Betriebe gleicher Branchen kooperieren u.U. in der Ausbildung oder versuchen, auf die Berufsschulausbildung Einfluss zu nehmen. Azubis dieses Betriebstyps steht oft auch die Teilnahme an Freizeitaktivitäten, wie z.B. Lehrlingsfahrten o.ä., offen.

Die Bedingungen für die Berufsausbildung Benachteiligter sind in diesem Betriebstyp grundsätzlich positiv, da der Betrieb selbst über interne Hilfe- und Interventionsmöglichkeiten verfügt und streckenweise bei fachlichen Schwierigkeiten für den Einzelnen auch den Druck des Betriebsalltags mindern kann. Auch die Existenz eines Ansprechpartners und möglichen Interessenvertreters für die Azubis im Betrieb wird positiv gewertet. Allerdings entschließen sich die Betriebe auch relativ schnell, die Ausbildung abubrechen wenn die Gruppensituation durch einzelne Azubis nachhaltig negativ beeinflusst wird. Die Förderung hat für die Entscheidung, Benachteiligte auszubilden, keine besondere Bedeutung. Die Übernahmechancen nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung sind auch für die Benachteiligten stark branchenabhängig aber nicht ausgeschlossen.

Über die vier beschriebenen Typen von Betrieben hinaus gibt es eine große Vielfalt der Ausbildungsbetriebe Benachteiligter, die von der Zahnarztpraxis bis zum industriellen Großbetrieb reicht. Trotz des inzwischen nahezu standardisierten Vorbereitungs- und Begleitinstrumentariums müssen die Träger des Ansatzes in jedem Fall die konkreten Bedingungen analysieren und ihr Angebot entsprechend konzipieren.

#### **4. Fazit**

Die bisherigen Erfahrungen bei der betrieblichen Berufsausbildung Benachteiligter zeigen: es gibt unter den Benachteiligten Jugendliche, die - mit Hilfe und Unterstützung - den Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung gewachsen sind und es gibt Betriebe, die - wenn sie dabei unterstützt werden - bereit sind, Benachteiligte auszubilden. Wenngleich unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes auch eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht hinreichend für die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt ist, so ist doch ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung der stabile Zugang zum Arbeitsmarkt nahezu unmöglich. Außerdem trägt die Berufsausbildung über die Vermittlung unmittelbarer berufsfachlicher Kenntnissen und Fähigkeiten hinaus zur mittelfristigen Sicherung der Erwerbsfähigkeit bei.

Die Gewinnung von - meist zusätzlichen - Ausbildungsplätzen ist unter den gegebenen Bedingungen eine herausragende Leistung der Projekte und nur dadurch möglich, dass sie mit ihrem Leistungsangebot gegenüber den Betrieben auch deren tatsächlicher Bedürfnislage entsprechen. Mit der Entwicklung funktionstüchtiger Auswahl-, Vorbereitungs- und Begleitangebote bieten die Träger der Jugendberufshilfe ein Leistungspaket, dass nicht nur den Benachteiligten eine betriebliche Berufsausbildung ermöglicht, sondern auch Betriebe für die Wahrnehmung der Ausbildungsverantwortung (zurück)-gewinnt. Insbesondere mit der „passgenauen Vermittlung“ Jugendlicher bieten die Träger der Jugendberufshilfe eine Leistung, die die Betriebe ein Stückweit von den Risiken der Berufsausbildung entlastet und damit ihre Bereitschaft, auszubilden, erhöht. Zukünftig müssen auch die Berufsschulen vermehrt in diese Lernortkooperation einbezogen werden.

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist im engen Zusammenhang mit dem Beitrag von R. Müller zu sehen und stellt über die unmittelbare Beschreibung des Ansatzes „Betriebliche Berufsausbildung Benachteiligter“ hinaus die Varianz der betrieblichen Bedingungen in den Mittelpunkt. Einzelne Verfahrensschritte werden deshalb verkürzt, die Ableitung einzelner Handlungsansätze nicht immer vollständig dargestellt.

Literatur

---

- Biesenkamp, R.:** Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte in der Jugend- und Sozialhilfe. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt/Main 1991.
- Braun, F.:** Förderung von benachteiligten Jugendlichen in privatwirtschaftlichen Betrieben: Anforderungen an eine Kooperation von Jugendhilfe und Betrieb. Arbeitspapier 8/1995. München /Leipzig 1995.
- Braun, F.:** Arbeitsassistenten - Hilfen an der zweiten Schwelle für außerbetrieblich ausgebildete Jugendliche. Arbeitspapier 10/1996 München/Leipzig 1996.
- Gericke, Th.:** Jugendwerkstatt - Praktikum - betriebliche Berufsausbildung. Arbeitspapier 6/1997. München/Leipzig 1997.
- Gericke, T.:** Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Betrieb. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft Heft 50(3)1999, S. 140-144.
- Lex, T.:** Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München 1997(a).
- Streich, A.:** Kritik an Firmen - Ohne Zuschuß keine Ausbildungsplätze. In : Leipziger Volkszeitung v. 18./19.7.1998; S. 5.
- ZELA - Zentrum für Arbeit und Lernen e.V.:** Betriebliche Ausbildung statt Sozialhilfe. Gießen 1996.

Dr. Thomas Gericke  
Deutsches Jugendinstitut Leipzig  
Stallbaumstraße 9  
04155 Leipzig  
Tel. (0341) 5665434  
gericke@dji.de

---

Rita Müller

## BATMAN - Betriebliche Ausbildung für benachteiligte Jugendliche im Projekt der BBJ Servis GmbH Potsdam

### **Zum Projektträger:**

Die BBJ Servis GmbH ist ein anerkannter freier Träger der Jugendhilfe und seit 1991 im Land Brandenburg tätig. BBJ ist in der Szene der Jugendberufshilfe des Landes Brandenburg vor allem durch

- die Entwicklung und Planung neuer Wege in Ausbildung und Arbeit
- die Koordinierung von Verbundarbeit
- die Programmumsetzung von transnationalen berufsbezogenen Austauschmaßnahmen
- Veranstaltungen und Fortbildungen rund um Jugendberufshilfe.

bekannt. Unser Selbstverständnis als Dienstleister fassen wir gern in der Formulierung“ Büro für ungewöhnliche Maßnahmen“ zusammen.

Subsummiert man unter „Ungewöhnliche Maßnahmen“ Aspekte wie neu, innovativ, visionär, quer zum eingefahrenen - manchmal auch provokativ - liegt es aus unserer Sicht nahe, Träger von Modellen zu sein und damit z.B. zu erproben, wie benachteiligte Jugendliche verbesserte Chancen für eine dauerhafte Integration auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erlangen können.

BATMAN - Betriebliche Ausbildung mit Anspruch und Niveau ist einer unserer Beiträge auf diesem Weg.

Ich möchte Ihnen das BATMAN - Modell vorstellen und dabei auf folgende Aspekte eingehen:

- a) Aufgabenstellung des Projektes
- b) Fachliches Konzept
  - Grundkonzept
  - Konzept der Ausbildungsbegleitung
  - Konzept der Vorbereitung auf Ausbildung
- c) Konstitutionelle Bedingungen



---

### **Aufgabenstellung des Projektes:**

Das Projekt BATMAN ist eines von 23 Modellen im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ des Kinder- und Jugendplans des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in der aktuellen Förderphase von 1998 - 2001. Standort des Modells ist Potsdam.

Das Modell hat zwei zentrale Zielstellungen

1. Jährlich sollen jeweils 10 Jugendliche in besonders schwierigen Lebenslagen im Alter bis 27 Jahre aus der Region Potsdam in kleinen und mittleren Betrieben ausgebildet, sozialpädagogisch begleitet und nachbetreut werden. Die Jugendlichen sollen ihre Erstausbildung mit einem anerkannten Abschluss nach dem Berufsbildungsgesetz erfolgreich abschließen.
2. Die für die betriebliche Ausbildung benachteiligter Jugendlicher notwendigen förderpolitischen, organisatorischen und betrieblichen Rahmenbedingungen und die notwendigen sozialpädagogischen Begleitangebote sollen erarbeitet und in einem Katalog zusammengefasst werden.

BATMAN als Modell setzt an der ursprünglichen Idee des Benachteiligtenprogramms der Bundesanstalt für Arbeit an, außerbetriebliche Ausbildung als Sprungbrett in eine betriebliche Ausbildung zu betrachten.

Der konzeptionell verankerte Lernortwechsel nach dem 1. Ausbildungsjahr gelingt nur in wenigen Fällen, der Jugendliche wird - abgesehen von kurzen betrieblichen Praktika - bis zum Kammerabschluss außerbetrieblich ausgebildet.

Diese Form der Erstausbildung hat wie alles im Leben 2 Seiten - Vor- und Nachteile - für den Jugendlichen und den Betrieb, auf die ich aus Zeitgründen nicht näher eingehen möchte.

BATMAN setzt als alternatives Konzept von Beginn an auf das begleitete Normalausbildungsverhältnis im Betrieb.

Offen bleibt zum bisherigen Zeitpunkt, ob unser Konzept anschlussfähig an traditionelle Maßnahmen für diese Jugendlichen ist oder eher die Gefahr einer Exklusion in sich birgt.

BATMAN versteht sich in diesem Sinne als anwaltliche Leistung für die Jugendlichen zur Erweiterung des bestehenden Angebotspektrum und verbesserter Chancengleichheit.

## **Fachliches Konzept**

### **Grundkonzept**

Das Grundkonzept des Projektes ist auch Fazit aus einer projektinternen fortlaufenden Analyse und basiert auf folgenden Bedarfen von Jugendlichen und Unternehmen bei der Umsetzung betrieblicher Ausbildung

Jugendliche benötigen:

- niedrigschwellige Erstkontakte
- Vorbereitung auf Ausbildung (persönlicher Clearing-Prozess, Bewerbungshilfen u.a.)
- Einen „Normal-Ausbildungsvertrag“
- verlässliche, flexible Begleitsysteme während der Ausbildung (Individual- und Gruppenarbeit)

Unternehmen benötigen:

- Unterstützung bei der Bewerberauswahl/Bewerbervorbereitung
- Beratung in Ausbildungsfragen
- Beratung zur Personalentwicklung
- Unterstützung bei der Erledigung von Formalia
- Ausgleichszahlungen

Aus diesen Grundbedürfnissen resultiert der besondere Projektansatz mit einem **zielgruppenbezogenen Begleitszenario auf der einen Seite und einer betriebsnahen Beratungsstruktur auf der anderen Seite.**

Unsere Vorgehensweise beinhaltet sowohl das Engagement für den Jugendlichen im Sinne der originären Wertbindung des Trägers als auch den Versuch der Antizipation betrieblicher Interessen durch die Jugendberufshilfe.

### **Das Konzept der Ausbildungsbegleitung**

Der pädagogische Prozess findet im Kern in den Ausbildungsbetrieben statt und wird wesentlich durch die Jugendlichen und die Mitarbeiter des Unternehmens gestaltet.

---

Die Steuerungsgruppe des Projektes wirkt sozusagen komplementär und hat bezogen auf den pädagogischen Kernprozess die Funktionen des begleitenden Monitorings und der Moderation.

In der Praxis begleiten zwei Sozialberater den gesamten Ausbildungsprozess durch kontinuierliches Monitoring in Form von **Ausbildungsgesprächen**.

- Ausbildungsgespräche finden vor Ort im Ausbildungsbetrieb statt
- Ausbildungsgespräche finden zwischen Sozialberater- Jugendlichen - Unternehmen statt.
- Ausbildungsgespräche werden im 1. Ausbildungsjahr im Abstand von 8 Wochen und im 2. und 3. Ausbildungsjahr im Abstand von 12 Wochen durchgeführt. Bei Bedarf finden auch zusätzliche Absprachen statt.
- Die Ergebnisse der Ausbildungsgespräche werden in einer Dreiervereinbarung dokumentiert. Im darauffolgenden Gespräch wird gemeinsam der Umsetzungsstand der vereinbarten Vorhaben analysiert.

Bei größeren Schwierigkeiten nehmen die Sozialberater eine **Moderatorenfunktion** ein, die die Beziehung zwischen Azubi und Ausbilder stützen, nicht ersetzen soll.

Weder der Jugendliche noch der Unternehmer sollen aus der Pflicht zur Gestaltung der Ausbildungsbeziehung entlassen werden.

Daneben setzt die Steuerungsgruppe ein Begleitszenarium ein, dass der Befähigung der Jugendlichen für den Gesamtprozess dient. Kern dieses Begleitprozesses sind die sogenannten **Entwicklungsgespräche**

- Entwicklungsgespräche finden an einem Ort der Wahl statt
- Entwicklungsgespräche finden zwischen Sozialberater und dem Jugendlichen statt.
- Entwicklungsgespräche werden im 1. Ausbildungsjahr im Abstand von 8 Wochen und im 2. und 3. Ausbildungsjahr im Abstand von 12 Wochen durchgeführt.
- Die Vereinbarungen der Entwicklungsgespräche werden in Entwicklungs- und Förderplänen festgehalten und regelmäßig überprüft.

Die Sozialberater unterstützen den Jugendlichen durch gezielte **Einzelarbeit** bei der Lösung von Problemen, um ihn für die Ausbildung stark zu machen (Wohnungssuche, familiäre Belastungen u.ä.).

Alle Azubis im Projekt BATMAN treffen sich einmal im Monat zum **Gruppentag** und tauschen ihre Erfahrungen in den Betrieben und Oberstufenzentren aus. Dieser Austausch in Seminarform über die betriebliche und schulische Realität findet im Wechsel mit erlebnispädagogischen Arbeitsansätzen statt.

**Leitgedanke für den gesamten pädagogischen Prozess ist es, in der Ausbildung größtmögliche Normalität zu erreichen.**

**Konzept der Ausbildungsvorbereitung:**

Durch das Modellprojekt BATMAN werden Jugendliche angesprochen, denen der Zugang zu Erstausbildung bisher verwehrt war, vor allem

- Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen
- junge alleinerziehende Mütter und Väter
- lernbeeinträchtigte Jugendliche aus Gesamtschulen und Förderschulen
- in ihrer Persönlichkeit beeinträchtigte Jugendliche
- Abbrecher von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung
- junge Sozialhilfeempfänger in schwierigen Lebenslagen

Der Erstkontakt mit BATMAN wird im Wesentlichen:

- durch das Arbeitsamt
- durch das Jugendamt
- durch das Sozialamt
- durch Freunde
- durch Eigeninitiative
- durch Eltern
- durch andere Projekte hergestellt

Mit allen Jugendlichen, die erstmalig Beratung nachfragen, werden Einzelgespräche/Vorstellungsgespräche zur Identifizierung von Kompetenzen, Motivationen sowie Problemen und zur Überprüfung der Fördervoraussetzungen geführt.

In Vorbereitung auf den Ausbildungszug 2000 haben die beiden BATMAN - Sozialberater bis heute zweiundsechzig einstündige Aufnahmegespräche absolviert. Daneben bieten wir insbesondere für junge ausbildungslose Sozialhilfeempfänger/innen Gruppeninformationen zum Projekt BATMAN, denen Aufnahmegespräche folgen, wenn der Betroffene dies wünscht.

Benachteiligten Jugendlichen bieten wir eine insgesamt dreimonatige Ausbildungsvorbereitungsphase „Fit für Ausbildung“ mit einem integrierten zwölf-tägigem Intensivseminar (finanziert mit Unterstützung des Arbeitsamtes Potsdam, Artikel 11 - JuSoPro/Sozialpädagogische Hinführung an Ausbildung und Arbeit)

Während der dreimonatigen Ausbildungsvorbereitung „Fit für Ausbildung“ wird

- die Berufsorientierung angeregt oder gefestigt,
- die Motivation für einen Bildungsweg gestärkt,
- das Bewerbungsverhalten trainiert,
- ein individuelles Stärkenprofil im Rahmen einer Potenzialanalyse erarbeitet,
- im Internet nach freien Ausbildungsstelle gesurft,
- das Kommunikationsvermögen weiterentwickelt,
- die Selbstsuche nach einem Praktikum und/oder einem Ausbildungsplatz vorbereitet,
- ein (oder mehrere) betriebliches Praktikum nach eigener Wahl absolviert,
- der potentielle Ausbildungsbetrieb/Praktikums zu Ausbildungsfragen beraten.

### Ablaufplan für das zwölftägige Seminar

|           | 1. Tag                                | 2. Tag   | 3. Tag   | 4. Tag  | 5. Tag  |
|-----------|---------------------------------------|--|--|---|---|
| 8:00-8:30 |                                       | Talkrunde  | Talkrunde                                      | Talkrunde   | Talkrunde   |
| ab 8:30   | Eröffnung                             | Zusammenarbeit, Regeln und Erwartungen                   | Recherche von Informationen (u.a. Internet)    | Auswertung Recherche Infos über Ausbildungsformen     | Diskussion über gefundene Berufe                      |
|           | Kennenlernen                          | Wünsche & Visionen                                       | Berufsinteressentest (Fragebogen)              | Auswertung der Fragebögen                             | Wie kann ich Mein Ziel erreichen?                     |
| bis 15:30 | Die nächsten drei Wochen im Überblick | Berufsorientierung Traumberuf Entwicklung des Genogramms | BIZ - Einweisung selbständige Recherche im BIZ | Internetrecherche Berufsinformation und weitere Tests | Berufswege Suchen und finden Wochenrückblick Ausblick |

*Ablaufplan 1.-5. Tag Intensivseminar*

|           | 6. Tag  | 7. Tag               | 8. Tag                                       | 9. Tag                                 | 10. Tag   |
|-----------|---|----------------------|--|--|---|
| 8:00-8:30 | Talkrunde   | Talkrunde            | Talkrunde                                    | Talkrunde                              | Talkrunde   |
| ab 8:30   | Informationen über Ausbildungsformen                    | Potenzial-Analyse    | Telefonische & persönliche Bewerbung         | Bewerbungsstrategien                   | Individueller Bewerbungsplan  |
|           | Kontakt-aufnahme mit Betrieben                          | Beobachter-konferenz | Bewerbungs-unterlagen                        | Meine persönliche Bewerbungs-strategie | Erwartungen an das Praktikum  |
| bis 15:30 | Adressen-recherche<br>Einstimmung auf Potenzial-analyse | feedback-Gespräche   | Erstellen der Bewerber-ungsunter-lagen am PC | Meine persönliche Bewerbungs-strategie | Seminar-rückblick<br>Ausblick auf Kommunika-tionstraining<br>Am 11./12. Tag |

*Ablaufplan 6.-10. Tag Intensivseminar*

Nach dem Seminar beginnt für BATMAN geeignete Jugendliche die Selbstsuche nach einer Praktikumsstelle bzw. nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz.

Die Selbstsuche wird durch wöchentliche Gruppentreffen und Einzelfallarbeit unterstützt.

Hat der Jugendliche einen ausbildungsbereiten Betrieb für sich gefunden,

- sucht der Sozialberater das Unternehmen auf,
- verständigt sich der Sozialberater mit dem Unternehmer über den Verlauf des Praktikums
- vermittelt der Sozialberater den Eindruck über den Jugendlichen in der Vorbereitungsphase
- überprüft der Sozialberater, ob der Betrieb die Ausbildung von der Qualität her gewährleisten kann,
- informiert der Sozialberater über das Modell BATMAN und die damit verbundene Förderung
- bahnt bei Eignung eine vertragliche Kooperation durch den Fördervertrag und das Ausbildungsverhältnis durch den Ausbildungsvertrag an.

Jugendliche, die für eine betriebliche Ausbildung nicht geeignet erscheinen, werden mit Hilfen von BATMAN und in enger Zusammenarbeit mit der Berufsberatung zu anderen Angeboten vermittelt, die ihnen eine Erstausbildung, manchmal auch zuvor eine Berufsvorbereitung ermöglichen.

---

Leitgedanke der Ausbildungsvorbereitung ist es, den Jugendlichen zu befähigen möglichst viel selbst zu tun und seinen Ausbildungsplatz zu finden

### **Konstitutionelle Grundlagen**

**BATMAN** - das ist ein Projektsteuerungsteam aus drei Mitarbeitern, einer Projektleiterin und zwei Sozialberaterinnen.

**BATMAN** - das sind 14 Auszubildende, davon neun im 2. Ausbildungsjahr und vier im 1. Ausbildungsjahr und 62 Jugendliche im Beratungsprozess im Vorfeld des 3. Ausbildungsjahres.

**BATMAN** - das sind 14 Unternehmen verschiedener Branchen mit BATMAN - Azubis.

**BATMAN** - das ist ein Projektbeirat, der den Projektverlauf durch Informations-eingabe sowie Bewertung von Informationen und Entscheidungsfindung mit-steuert.

**BATMAN** - das ist auch eine wissenschaftliche Begleitung durch das DJI und das Controllingteam. Und nicht zu vergessen ein Supervisor zur Unterstützung der Selbstevaluation im Projekt.

**Zum Projekt BATMAN gehört** außerdem ein Team von Mitarbeitern bei BBJ Potsdam, die das Projekt intern kritisch begleiten, anregen und dadurch weiterbringen **BATMAN** ist durch Mittel des KJP in Verbindung mit Mitteln des Jugendamtes Potsdam, des Arbeitsamtes Potsdam und demnächst auch des Sozialamtes finanziert.

### **Ausblick:**

- Für die Auszubildenden im ersten Ausbildungszug laufen derzeit die Zwischenprüfungen, auf deren Ergebnisse wir alle gespannt warten. Danach beginnt der Endspurt bis zur Abschlussprüfung.
- Die BATMAN- Azubis bereiten sich auf ihren ersten berufsbezogenen internationalen Jugendaustausch im November in Potsdams Partnerstadt Jyväskylä vor. Durch den Arbeitsaufenthalt in mittelfinnischen Betrieben gewinnen sie neue Erkenntnisse über die Arbeitswelt, lernen interkulturelle Verhaltensweisen und erfahren Mobilität in Europa
- Das BATMAN -Steuerungsteam ist mitten in der Vorbereitung für einen dritten Ausbildungszug und möchte mit 10 Jugendlichen in 9/2000 neu starten. Hauptzielgruppe werden nun junge Potsdamer Sozialhilfeempfänger ohne Erstausbildung sein. Gemeinsam mit dem Sozialamt Potsdam wird ein



Modellprogramm „BATMAN - Betriebliche Ausbildung statt Sozialhilfe“ aufgelegt. Damit kommt BATMAN den Übertragungsmöglichkeiten des Modells in kommunale Zusammenhänge und Finanzierungen einen wesentlichen Schritt näher.

- Außerdem wird es Ende September eine kommunale und regionale Tagung zur Diskussion der BATMAN - Erfahrungen geben „BATMAN - Zwischen Bilanz und Ausblick am 25. September in Potsdam.

Rita Müller  
BBJ Servis GmbH Potsdam  
Benzstr. 11/12  
14482 Potsdam  
Tel. (0331) 7477139  
mueller@bbj.de

---

Susanne Kretschmer

## Das Programm 501/301 als alternatives Beschäftigungs- und Qualifizierungsprogramm für junge Arbeitslose

Thesen für eine veränderte Politik bei der Bekämpfung der  
Jugendarbeitslosigkeit

In den letzten Wochen und nicht zuletzt auf dem Kongress des Forum Bildung ist deutlich geworden, dass sich grundlegende Veränderungen bei der Gestaltung von arbeitsmarktpolitischen Instrumenten anbahnen. Zuviel Geld ist in den letzten Jahren in viele, verschiedenartige Programme geflossen, ohne dass sich die Jugendarbeitslosigkeit deutlich reduzierte. Die Vielzahl der Angebote hat vielerorts zu einem „Maßnahmedschungel“ für „Maßnahmekarrieren“ geführt und Hoffnungen junger Menschen auf eine berufliche Perspektive in Resignation, Frustration und oft genug Verweigerung verwandelt.

Es erscheint dringend notwendig, bei der Analyse der arbeitsmarktpolitischen Interventionsformen sich weniger darauf zu konzentrieren, wie vorhandene (gesetzliche) Maßnahmestrukturen am besten genutzt werden können als vielmehr zu erheben, welchen Bedarf Jugendliche selbst formulieren und welche Formen von Maßnahmen überhaupt mittel- und langfristig wirksam sein können. Auch ist dabei zu berücksichtigen, dass es sich bei der Gruppe „Jugendlicher“ nicht um eine homogene Zielgruppe handelt, sondern sehr viele unterschiedliche Problemlagen und Erfordernisse vorliegen. Sei es, dass Migranten spezifische Sprachunterstützung benötigen, ehemals Drogenabhängige stabilisierende Rahmenbedingungen vorfinden müssen oder dass sich im „fortschreitenden“ Alter bis 27 Jahre natürlich auch andere Bedürfnisse als bei Schulabgängern einstellen (eigene Wohnung, Auto, Kinder etc.).

Das Programm 501/301 repräsentiert ein jugendpolitisches Konzept, das Motivation schafft, indem es sich an den Interessen der Betroffenen orientiert:

- die reale Chance zur eigenen Berufswahl
- „normale“ Arbeitsplätze in Unternehmen der Wirtschaft
- bedarfsgerechte berufliche Qualifizierung
- und damit die Perspektive einer langfristigen Beschäftigung

Gleichzeitig konnte mit dem Programm 501/301 ein neues arbeitsmarktpolitisches Instrument geschaffen werden, dass wirtschaftlicher ist als andere „außerbetriebliche“ Maßnahmen, da es die Ressourcen der Unternehmen mit nutzt, sich auf begleitende Serviceleistungen für Arbeitnehmer und Arbeitgeber konzentriert und Anreize durch mittelfristige, aber degressiv gestaltete Zuschüsse zu den Lohnkosten schafft.

Im folgenden soll eine kurze Darstellung der Programmkonzeption erfolgen, um im Anschluss daraus abgeleitete Thesen für eine veränderte Politik zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zu formulieren.

### **Das Programm 501/301**

#### **Arbeitsplätze in Klein- und Mittelunternehmen für langzeitarbeitslose junge Erwachsene, begleitet von modular gestalteten Qualifizierungswegen**

Das Programm 501/301 richtet sich an junge Langzeitarbeitslose zwischen 18 und 27 Jahren in Berlin, die in der Regel über keinen formalen Ausbildungsabschluss verfügen und aufgrund ihrer biographischen Daten und geringer Qualifikation kaum Chancen auf einen regulären Arbeitsplatz besitzen. Der Anteil an jungen Menschen mit ausländischer Herkunft steigt seit Anfang der 90er Jahre kontinuierlich und liegt inzwischen bei über 50 v.H.

Die jungen Arbeitslosen erhalten die Chance, sich in Klein- und Mittelunternehmen aller Branchen einen Arbeitsplatz nach ihrer Wahl suchen. Die Betriebe bekommen für einen zusätzlich eingerichteten Arbeitsplatz einen Anteil an den Lohn- und Lohnnebenkosten durch öffentliche Förderung erstattet, die bis zu drei Jahren dauern kann und degressiv gestaltet ist.

Zielsetzung ist dabei, die jungen Menschen soweit zu stabilisieren und zu qualifizieren bis ihre Produktivität ausreicht, den Arbeitsplatz ohne öffentliche Förderung auf Dauer aufrecht zu erhalten.

Das Programm 501/301 wird seit 1988 durch die BBJ SERVIS gGmbH für Jugendhilfe konzeptionell und organisatorisch umgesetzt.<sup>1</sup>

Die Finanzierung des Programms 501/301 erfolgt aus Mitteln der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen des Landes Berlin und dem Europäischen Sozialfonds. Bis 1997 wurde das Programm auch durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als Modellprojekt finanziell unterstützt. Im Rahmen eines spezifischen Modellversuchs in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 1995 75 % der modellversuchsbedingten Mehrkosten.<sup>2</sup>

### **Das Konzept „Programm 501/301“**

BBJ als Regiestelle des Programms 501/301 bietet Begleitung und Unterstützung sowohl für die Programmteilnehmer/innen als auch die Betriebe an. Im Rahmen von individuellen Bildungs- und Berufswegplänen für die Teilnehmer/innen werden innerbetriebliche Qualifizierungsmöglichkeiten von den Betrieben bereitgestellt und externe Qualifizierungsangebote ergänzend durchgeführt.

Der konzeptionelle Ansatz des Programms 501/301 legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Mobilisierung der Eigeninitiative der jungen Langzeitarbeitslosen.

Im Mittelpunkt der Orientierungsphase steht die Herausarbeitung des eigenen Berufswunsches und die Identifizierung eigener Kompetenzen. Die jungen Arbeitslosen können den zukünftigen Tätigkeitsbereich selbst auswählen. Dieser Umstand wirkt stark motivierend.

Das berufsbegleitende Qualifizierungskonzept stellt ein wichtiges Element des Programms 501/301 dar, da es die Übernahmechancen und die allgemeine Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt erheblich festigen soll. So verpflichten sich die Arbeitgeber, die Programmteilnehmer/innen für maximal 20 v.H. der Arbeitszeit für die Teilnahme an externen Seminaren freizustellen.

#### **Die systematisch aufgebauten Qualifizierungsangebote**

- orientieren sich an den Interessen der Programmteilnehmer/innen
- orientieren sich an dem Arbeitsplatz und dem Bedarf des Arbeitgebers
- beinhalten berufsfeldübergreifende Qualifikationen und entsprechen damit den realen Arbeitsplatzanforderungen
- vermitteln Schlüsselqualifikationen
- sind so weit wie möglich modular gestaltet
- sind möglichst anerkannt zertifizierbar und/oder abschlussbezogen
- und werden in einem Qualifizierungspass dokumentiert.

### **Das Konzept des Modellversuchs zum Nachholen des Berufsabschlusses**

Der innerhalb des Programms 501/301 in Zusammenarbeit mit dem BIBB seit 1995 durchgeführte Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ stellt eine konsequente Weiterentwicklung des Qualifizierungsansatzes im Programm 501/301 dar. Hier werden Programm-

teilnehmer/innen zur externen Berufsabschlussprüfung als Bürokauffrau/kaufmann nach § 40.2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) vor der Industrie- und Handelskammer hingeführt.<sup>3</sup>

Der Qualifizierungsweg ist dabei in Module untergliedert, deren Strukturierung sich an konkreten Einarbeitungs- und Prüfungsbedarfen als auch an den realen Arbeitsbereichen (Abteilungen) in den Betrieben orientiert.

Ein Modul wird hier als ein Qualifizierungsschwerpunkt des Berufsbildes verstanden und besteht aus

- einer intensiven praktischen betrieblichen Phase
- der fachtheoretischen Unterweisung (im Betrieb und im externen Seminar)
- und den vor- und nachbereitenden Lehrbriefen als Bindeglied zwischen Betrieb und Seminar.

Die Module untergliedern sich in ein Grundlagenmodul und (hier) vier Fachmodule.

Der Zugang zu den Fachmodulen erfolgt - soweit keine anrechenbaren beruflichen Vorerfahrungen nachgewiesen werden können - über das kaufmännische Grundlagenmodul. Im Grundlagenmodul werden sowohl berufsbildübergreifende als auch abschlussrelevante kaufmännische Grundqualifikationen vermittelt. Den Teilnehmer/innen werden inhaltlich und methodisch die Anforderungen des Arbeitsplatzes und des Qualifizierungsprozesses vermittelt.

Dieses Grundlagenmodul kann gleichzeitig den Einstieg in andere kaufmännische Berufe wie Reiseverkehr- oder Einzelhandelskaufmann darstellen.

Der Erwerb grundlegender bürowirtschaftlicher Fertigkeiten und das Verständnis betrieblicher und überbetrieblicher Zusammenhänge unterstützt einerseits die Einarbeitungsphase im Betrieb und bereitet andererseits auf die Fachmodule vor.

Auf das kaufmännische Grundlagenmodul bauen vier Fachmodule auf (Unternehmensorganisation und -kommunikation, Marketing und Finanzierung, Betriebliches Rechnungswesen und Personalwirtschaft).

Alle Module werden mit einer Modulprüfung abgeschlossen. Die Modulprüfung nach dem kaufmännischen Grundlagenmodul ist die Basis für eine Empfehlung bezüglich des weiteren Qualifizierungsweges.

Um den Lernprozess und die erworbenen Kenntnisse für die einzelnen Teilnehmer/innen zu dokumentieren und schließlich zu zertifizieren, wurde ein Qualifizierungspass entwickelt, der die Idee des Berufsbildungspasses aufgreift und für diejenigen gedacht ist, die sich im Sinne einer Berufsbildorientierung auf den Weg zu einem Berufsabschluss begeben wollen. Der Qualifizierungspass als roter Faden durch den Qualifizierungsprozess enthält die Zertifikate über die einzelnen Module, entsprechende Zeugnisse des Arbeitgebers als auch weitere Informationen und Dokumente über die beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse der Teilnehmer/innen. Gleichzeitig dient der Qualifizierungspass zur Vorlage bei den Kammern, um zur externen Prüfung zugelassen zu werden.<sup>4</sup>

Die Kompatibilität mit dem durch die Europäische Kommission initiierten „Europass“, der im Rahmen von transnationalen Ausbildungsmaßnahmen erworbene Kompetenzen dokumentiert, ist dabei gewährleistet.

### **Ergebnisse des Programms 501/301**

- Die Idee des Programms 501/301 hat sich als erfolgreich erwiesen: Jährlich 60 bis 70 Prozent der Teilnehmer/innen werden im Betrieb weiterbeschäftigt oder finden einen anderen Arbeitsplatz, ca. 5 Prozent machen sich selbständig oder sind freiberuflich tätig und ca. 5 Prozent beginnen im Anschluss eine berufliche Umschulungsmaßnahme.
- Die Perspektive, vom Betrieb bei guter Leistung weiterbeschäftigt zu werden, stärkt die Leistungsbereitschaft. Für viele stellt das Programm 501/301 die letzte Chance des Einstiegs in den Arbeitsmarkt dar. Sie haben oft zum ersten Mal einen kontinuierlichen Bezug zur Arbeitswelt erleben können, ihre eigenen beruflichen und persönlichen Kompetenzen kennengelernt und daraus erhebliches Selbstbewusstsein gewonnen.
- Die erworbenen Qualifikationen eröffnen Beschäftigungsperspektiven, die vorher nicht einmal in Ansätzen vorhanden waren. Die direkte Beschäftigung im Betrieb (Lernort Betrieb) wirkt stark motivationsfördernd.
- Mehrere Teilnehmergruppen im Modellversuch haben inzwischen diesen neuen Berufsweg über drei Jahre durchlaufen, quasi als „zweiten Bildungsweg zum Berufsabschluß“, und ihn erfolgreich mit der externen Prüfung vor der IHK abgeschlossen. Diese Form der Nachqualifizierung ist daraufhin fester Bestandteil des Qualifizierungsangebotes geworden.

Die Entscheidung, einen Berufsabschluss nachholen zu wollen, ist primär durch den Wunsch initiiert worden, „doch noch einen Abschluss zu haben“. Jedoch bedurfte diese persönliche Erkenntnis der nachhaltigen positiven Unterstützung durch die speziellen Rahmenbedingungen des Programms 501/301, wie zum Beispiel der Teilnahmemöglichkeit an der Weiterbildung bei normaler Entlohnung im Rahmen eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses. Dies ist gerade für diejenigen von entscheidender Bedeutung, die aufgrund ihrer individuellen Lebensverhältnisse (z.B. alleinerziehend) auf ein festes Einkommen angewiesen sind und/oder rein „schulischen“ Maßnahmen eher skeptisch und „angstbesetzt“ gegenüberstehen.<sup>5</sup>

- Auch Ergebnisse aus anderen Modellversuchen zur Modularisierung bei BBJ, beispielsweise im Rahmen von ADAPT in Berlin, können genutzt werden. In diesem BBJ-Projekt wurden die Berufsbilder Arzthelferin, Zahnarzthelferin, Bürokommunikation und Tischler modularisiert und spezifische Verfahren zur Feststellung bereits vorhandener Qualifikationen entwickelt. Jene neu entwickelten Feststellungsverfahren dienen dazu, die aufgrund von Berufstätigkeit erworbenen beruflichen Fachkenntnisse zu identifizieren, um daraus ableitend die noch fehlenden Fachkenntnisse im Rahmen eines individuell zusammengestellten Qualifizierungsplans zu erwerben.

Dadurch können Qualifizierungsmaßnahmen auf das erforderliche Maß reduziert werden.

Bei Nachweis aller Fachkenntnisse innerhalb dieses modularisierten Systems kann die Zulassung zur externen Abschlussprüfung beantragt werden, auch wenn noch nicht die normalerweise nach § 40.2 BBiG erforderlichen Zeiten an Berufstätigkeit vorliegen.

Diese Art von Feststellungsverfahren werden in Zukunft bei der Entwicklung von modular gestalteten Weiterbildungssystemen von hoher Bedeutung sein, da sie auf überprüfbare Weise den Stand bisheriger beruflicher Qualifikationen vermitteln, auf dem gezielt aufgebaut werden kann. Diese Verfahren müssen um Instrumente ergänzt werden, die persönliche Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und berufsfeldübergreifende Qualifikationen gleichermaßen validieren. Erst die Gesamtheit vorhandener Qualifikationen gibt Aufschluss über die Einsatzfähigkeit des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt.<sup>6</sup>



## **Vier Thesen für eine veränderte Politik**

Wie eingangs erwähnt ist eine grundlegende Umgestaltung arbeitsmarktpolitischer Interventionsformen erforderlich. Der Handlungsbedarf leitet sich aus den Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre „Arbeitsmarktpolitik“ ab, die vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass Programme gestaltet wurden, die auch sogenannten sozial Benachteiligten Zugänge zu anerkannten beruflichen Qualifikationen eröffneten und sich aktive Formen der Arbeitsmarktpolitik gegenüber passiven (konsumtiven) zunehmend durchsetzen konnten. Die anfängliche Verortung der „Maßnahmen“ in (gesetzlich verordneten) „wettbewerbsfernen“ Nischen wird ebenfalls verstärkt aufgebrochen werden müssen, da sie nur begrenzt Zugänge zur Wirtschaft ermöglicht.

Die vier Thesen konzentrieren sich auf die Zielgruppe der von Arbeitslosigkeit betroffenen Jugendlichen, sind aber für andere Bereiche ebenfalls zutreffend. Auch wenn die Thesen im Grunde nicht neu sind, so haben sie dennoch noch nichts an Aktualität verloren, da sie nach wie vor ungelöste Probleme ansprechen.

1. Der Heterogenität der Zielgruppe muß mehr Beachtung geschenkt werden (Migranten, Suchtabhängige, verschiedene Lebensaltersstufen, Alleinerziehende etc.). Differenzierte Angebote sind erforderlich, begleitende Rahmenbedingungen müssen bei der Integration in den Arbeitsmarkt mit bedacht werden. Die Vernetzung der verschiedenen „Dienste“ und Angebote für spezifische Zielgruppen ist auf lokaler und regionaler Ebene häufig unzureichend. Durch eine systematische Verknüpfung und gemeinsame Abstimmung der erforderlichen Unterstützungsleistungen können Ressourcen gebündelt und effektiver eingesetzt werden.

2. Der „Maßnahmenwirrwarr“ schafft Frustration und destabilisiert von Maßnahme zu Maßnahme. Erworbene Qualifikationen verfallen, anstatt dass sie sinnvoll weiter gefestigt werden können. Es sind überschaubare, mittel- und langfristige Programmstrukturen erforderlich, die den jungen Menschen Raum zur Orientierung und Zeit für das Erlangen einer ausreichenden Qualifizierung bieten. Drei- bis fünfjährige Programme geben den jungen Menschen Hoffnung und Sicherheit, sich eine realistische berufliche Perspektive aneignen zu können und wirken stabilisierend auf die weitere persönliche Entwicklung.

3. Der „Lernort Betrieb“ entspricht dem Bedürfnis junger Menschen. Hier finden sie praxisnahe Lernmöglichkeiten vor, die ihnen helfen, die oft negativen Lernerfahrungen aus der Schule zu überwinden. Die Behauptung am Arbeitsplatz Betrieb und die Entlohnung geben ihnen soziale Anerkennung. Sozialpädagogische Begleitstrukturen ebnen vermittelnd den Weg auch für sogenannte Benachteiligte.

4. Betriebsnahe Programme stellen neue Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte. Die Aufgaben bewegen sich weg vom „Sozialbetreuer“ hin zum „Ausbildungs- oder Arbeitsmanager“, der Zugang zu betrieblichen Strukturen findet und vor allem die Rahmenbedingungen schafft, die es jungen Arbeitslosen ermöglichen, sich dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Ausbildungsgänge im Sozialwesen müssen dringend dieses neue Aufgabenfeld in ihre Curricula integrieren.

- 1 Die BBJ SERVIS gGmbH gehört zur BBJ-Unternehmensgruppe, die europaweit in der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik beratend tätig ist und exemplarisch innovative Ansätze selbst umsetzt.
- 2 BBJ CONSULT INFO I/II 1993: PROGRAMM 501 – Beschäftigung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben, Berlin 1993
- 3 BBJ CONSULT INFO IV/1995: Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“. Dokumentation der Fachtagung am 18./19. Oktober 1995. Heft 44. BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 1995.
- 4 BBJ CONSULT INFO IV 1997: Der Qualifizierungspaß – Zertifizierungsinstrument für modulare Nachqualifizierungssysteme, Berlin 1997
- 5 BBJ CONSULT INFO I/2000: Modulare Qualifizierung. Ein neuer Weg zum Berufsabschluss. BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 2000; Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Dokumentation und Projektauswertung. BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 2000.
- 6 BBJ PAPER 1/99: Modulare Qualifizierung. Feststellungsverfahren, Modulprüfungen, Qualifizierungspaß. Beispiele aus der Praxis. Dokumentation der Arbeitstagung am 11. November 1998 in Berlin BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 1999.

Susanne Kretschmer  
 BBJ Servis gGmbH  
 Alt-Moabit 73 · 10555 Berlin  
 Tel. (030) 39 99 82 18 · kretschmer@bbj.de

---

Jane Schuch

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Das Impulsreferat und die vorgestellten Praxiserfahrungen regten zu Diskussionen vor allem auf drei Ebenen an:

- gesellschaftspolitische und ethische Ebene: Problematisiert wurde der Begriff „Benachteiligung“, der von einigen Teilnehmern/-innen bereits als stigmatisierend und per se ausgrenzend beschrieben wurde. Ein geeigneter Alternativbegriff ist jedoch nicht gefunden worden. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass das Problem der gesellschaftlichen Ausgrenzung Benachteiligter real bestünde, und Benachteiligte überdies keine Lobby hätten. Selbst der Paradigmenwechsel hin zum Begriff „Benachteiligung“ habe diese Situation nicht grundlegend verändert. Als entwürdigend wurde die Vorgehensweise bei der Ausschreibung durch Behörden für Maßnahmen im Bereich der Benachteiligtenförderung bezeichnet. Diese Methode würde anstatt zur Qualitätssicherung der Projekte beizutragen, oft zu Entscheidungen nach finanziellen Gesichtspunkten führen.
- pädagogische Ebene: Von Bothmer führte den Begriff „Pädagogik der Benachteiligten“ ein. Die Kernpunkte dieses Ansatzes, die individuelle und an vorhandenen Kompetenzen anknüpfende Förderung von Benachteiligten, kamen in der anschließenden Diskussion immer wieder zur Sprache. Hier bestünde theoretisch-konzeptionell und praktisch eindeutig Nachholbedarf. In Bezug auf die Sozialpädagogik wurde gefordert, dass schon in der Hochschulausbildung die Möglichkeit einer Spezialisierung auf diese Gruppe gewährleistet sein sollte. Sozialpädagogik müsste bei der Arbeit mit dieser Klientel entsprechende Qualitätsmerkmale aufweisen.
- organisatorisch-strukturelle Ebene/Versorgungslandschaft: Als dringendstes Problem wurde die Beseitigung des „Maßnahmenwirrwarrs“ bezeichnet. Es gäbe zu viele verschiedene Angebote, die Jugendliche nur noch nach fachlich kompetenter Beratung wahrnehmen könnten. Auch die Vernetzung der verschiedenen Träger und Projekte sei dringend. Kontrovers wurde die überbetriebliche/außerbetriebliche und duale/betriebliche Ausbildung und somit das Verhältnis von Segregation und Integration

diskutiert. Die Nachteile überbetrieblicher Ausbildung (vgl. den Beitrag von Gericke) dürften indes nicht die realen Probleme vergessen lassen, wie den Mangel an Ausbildungsplätzen und die zum Teil nicht zufriedenstellende Qualität betrieblicher Ausbildung. Die Überbewertung der betrieblichen Ausbildung könne rasch zu Abstrichen in den Qualitätsanforderungen an die Ausbildung führen. Zudem könnten überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen für manche Jugendliche einen Schutzraum bieten. Es sollte vielmehr darüber nachgedacht werden, wie betriebliche Praxis gleichwohl „hineingeholt“ werden könne. Gericke plädierte in diesem Zusammenhang für eine begleitete betriebliche Ausbildung für Benachteiligte, und zwar in enger Zusammenarbeit mit den Betrieben und einem Träger. Damit entstünde eine Kompromissform zwischen Integration und Segregation.

Anhand der vier Thesen von Kretschmer lassen sich die Kernpunkte der Diskussionen und die Hauptforderungen der Arbeitsgruppe zusammenfassen:

1. Beachtung der Heterogenität der Zielgruppe: Diese Tatsache, vor allem auch im Migrationsbereich, würde bis heute noch nicht genug beachtet. Hier bestünde zum einen konzeptioneller Nachholbedarf. Zum anderen gäbe es die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit und Vernetzung verschiedener Träger.
2. Abstimmung und Systematisierung der Maßnahmenvielfalt: Dieser Punkt kam immer wieder zur Sprache und wurde als eines der vordringlichsten Aufgaben thematisiert.
3. Öffnung des „Lernortes Betrieb“ auch für Benachteiligte: In der Diskussion zum Verhältnis von überbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung wurde deutlich, dass im Falle der Öffnung von Betrieben auch für Benachteiligte ein hohes Maß an Begleitung und Motivation notwendig sei. Perspektivisch sollte die betriebliche Ausbildung den Vorrang erhalten, praktisch würde dies, vor allem in den Neuen Bundesländern, noch längere Zeit nicht möglich sein.

4. Die sozialpädagogische Ausbildung müsse diese Gruppe mit einbeziehen: Neue und besser auf diese Klientel abgestimmte pädagogische Konzepte seien notwendig. Es sollte z.B. noch viel konsequenter an Kompetenzen und Bedürfnisse Jugendlicher angeknüpft werden.  
Nicht zuletzt bedürfe es nicht nur sozialpolitischer sondern auch arbeitsmarktpolitischer Neuorientierung, da gerade junge Menschen Perspektiven und Sicherheiten bräuchten. Es entstünde die Forderung an die Politik, sich auch dieser Gruppe anzunehmen und an ihrer gesellschaftlichen Integration und der Abschaffung ihrer Stigmatisierung zu arbeiten.

Jane Schuch  
Wolfshagener Str. 56  
13187 Berlin  
Tel. (030) 4856025

---

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 7

Bildung und Ausbildung für Ausländer  
und Spätaussiedler

Moderation: Jürgen Schlegel

Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für  
Bildungsplanung und Forschungsförderung

Petra Hölscher

## Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen. Chancen für alle durch ein interkulturelles Schulprofil

Seit 1991 gibt es in Bayern an Grund- und Hauptschulen einen erfolgreichen Modellversuch zum interkulturellen Lernen: Miteinander und voneinander Lernen. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Entwicklung eines Schulprofils, das die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Herkunftskulturen als bereichernde Lernchance für alle nutzt.<sup>1</sup>

Mit einigen Bildern und Szenen aus diesen Schulen möchte ich Ihnen vorstellen, was damit gemeint ist. Ich glaube, dass ich durch diese Aufnahmen aus der Schulwirklichkeit besser als durch beschreibende Worte vermitteln kann, welche Faktoren dieses neue Profil mit einer veränderten Perspektive definieren und wie so aus früheren „Brennpunktschulen“ Lernorte mit einem hohen Qualitätsprofil entstehen. Die Aufnahmen stammen aus dem Videofilm „REE! Aspekte interkulturellen Lernens“, der in Zusammenarbeit mit Hans Hunfeld entstanden ist. Der Film zeigt am Beispiel interkulturellen Lernens praktische Konsequenzen seines hermeneutischen Ansatzes. In gemeinsamer Arbeit wurde das theoretische Modell und die Verwirklichung im Alltag zusammengeführt. Er ist Bestandteil der LIFE- Materialien, die von der BMW Group zur weltweiten Förderung von interkulturellem Lernen - in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München - herausgegeben werden.<sup>2</sup>

In der Seemannssprache bedeutet *Ree*, dass das Segelschiff bereit ist für einen Richtungswechsel. Das LIFE -Video plädiert für einen energischen Richtungswechsel in der Schule, den schon die veränderte Wirklichkeit fordert: Interkulturelles Lernen ist nicht länger beliebige, sondern selbstverständliche Reaktion auf den Prozess einer vielfältigen Veränderung moderner Gesellschaft.

Von daher ist ein Richtungswechsel in doppelter Hinsicht nötig: erstens muss sich die Schule ganz allgemein dem interkulturellen Lernen in allen Fächern



stärker verpflichtet fühlen als bisher; zweitens muss das interkulturelle Lernen aus der Schule in alle gesellschaftlichen Bereiche ausstrahlen und dabei gleichzeitig entsprechende Impulse aus dem gesellschaftlichen Umfeld aufnehmen und nutzen.

Der Film beginnt mit einer Frage an Passanten: „Was verstehen Sie unter interkulturellem Lernen?“ Die Reaktionen in der ungekürzten Filmversion beschreiben in ihrer Spannbreite von Nichtwissen bis sinnvoller Interpretation exemplarisch, wie unterschiedlich der Begriff „interkulturelles Lernen“ verstanden und gedeutet wird.

Das Video ist in 20 Aspekte gegliedert, die wesentliche Elemente interkulturellen Lernens verdeutlichen, z. T. in unterschiedlichen Varianten, und damit eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage geben.

Die aufgezeigten Szenen bilden ein Mosaik von Möglichkeiten ab, die den Richtungswechsel markieren, indem sie entsprechende Bemühungen in- und außerhalb von Schule dokumentieren und an die Verantwortlichen appellieren, ihren jeweiligen Beitrag einzubringen und damit interkulturelles Lernen in Schule und Gesellschaft selbstverständlich werden zu lassen.<sup>3</sup>

Kulturelles Wissen des jeweils Anderen ist selbstverständlicher und gleichberechtigter Beitrag im Unterricht. Voneinander und miteinander Lernen versteht sich von selbst. Der mehrperspektivische Unterricht lebt dabei vom beständigen Blick auf andere Kulturen, aus einer monokulturellen Stoffauswahl und Darstellung wird eine multikulturelle. Er verändert gewohntes Denken und Verhalten dadurch, dass er Lerninhalte aus dem Dialog mit dem Fremden übernimmt. Er weitet deshalb in vieler Hinsicht seine Perspektive, indem er zum Beispiel außerschulische Experten in die Schule bringt, Eltern als aktive Partner in Schule und Unterricht einbezieht, fremdkulturelle Erkundungen und Recherchen initiiert, der Schule ein multikulturelles Gesicht gibt und außerschulische Aktivitäten mit schulischem Lernen verbindet.

Beispiele aus allen Schularten verdeutlichen veränderte Lehr- und Lernhaltungen exemplarisch. Sie zeigen interkulturelles Lehren und Lernen als Konsequenz veränderter Einstellung zum Eigenen wie zum Fremden.

Die kulturellen, sozialen und individuellen Differenzen werden im binnendifferenzierten Unterricht integriert. Er berücksichtigt die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen: so z. B. unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, unterschiedliche Zugänge zum Spracherwerb, unterschiedliche Erfahrungen im Muttersprach-, Zweitsprach- und Fremdsprachenerwerb und Unterschiede räumlicher und sozialer Gegebenheiten.

Interkulturelles Lernen öffnet sich von selbst für Mehrsprachigkeit. Es ist sowohl an etablierten Fremdsprachen als auch an den Migrationssprachen, den Sprachen der regionalen Nachbarn und der nationalen Minderheiten interessiert. Interkulturelles Lernen begünstigt neue Formen des Fremdsprachenunterrichts, wie zum Beispiel Immersion oder andere Formen bilingualen Unterrichts. Der Fremdsprachenunterricht nutzt die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer selbst und in der Umgebung für die kreative Auseinandersetzung mit dem Fremden. Er praktiziert die konkrete Anwendung von Sprachen, zum Beispiel durch Briefwechsel, Theater und Spiele.

Die in der Lerngruppe vorhandene Mehrsprachigkeit bietet Gelegenheit zu natürlichen Alltagserfahrungen einer mehrsprachigen Welt und verändert die monolinguale Lernatmosphäre positiv.

Der wahrnehmbare Stolz der Drittklässler auf ihre sprachlichen Kenntnisse und die Vielfalt kultureller Herkunft lassen die Frage aufkommen, ob im Schulalltag das hier deutlich werdende Potential tatsächlich immer genutzt wird. Allzu oft werden ausländische Schüler als defizitär erlebt, weil sich das Urteil über sie an der unvollkommenen Beherrschung der deutschen Sprache festmacht. Die Gesichter der Kinder und ihre unbefangenen Äußerungen signalisieren einen deutlichen Kontrast zu einer solchen Auffassung.

Die nächsten Szenen der Ausschnittfassung zeigen in drei beispielhaften Lernsituationen, wie die vorhandenen Sprachkenntnisse der Kinder den Unterrichts bereichern: im Projekt, in szenischen Darstellungen und als Einblick in ferne fremde Sprachen (Japanisch als Wahlfachangebot in einer Hauptschule).

Das Projekt Deutsch-Türkisches Wörterbuch in einer 2. Klasse der Grundschule nutzt die unterschiedlichen Kompetenzen der Teilnehmer beim gemeinsamen Tun. Das ist besonders deutlich zu sehen bei den Mädchen, die eine Wörterbuchseite gestalten, wobei das deutsche Mädchen die Hilfe ihrer türkischen Mitschülerin braucht. Obwohl der Unterricht es nicht verlangt,

bemüht sich dieses Mädchen, neue Wörter zu lernen. Darüber hinaus weiß das deutsche Mädchen im Interview sehr wohl wiederzugeben, dass und wie es die türkischen Wörter der Mitschülerin nutzen kann - anders als bei gleichaltrigen Kindern in anderen Lehrkontexten ist hier also bereits ein deutliches Sprachbewusstsein entstanden. Wenn das deutsche Mädchen zum Beispiel Auskunft darüber gibt, wie ein fremder Buchstabe geschrieben und ausgesprochen wird („Ist am *C* ein Strich, spricht man es *Tsch*, ein *S* mit Strich spricht man *Sch*“) vollzieht und artikuliert sich Reflexion über Sprache.

Auch die Viertklässler einer Grundschule, die ein deutsch-italienisches Theaterstück aufführen, erfahren natürlichen Umgang mit vorhandenen Sprachen durch handelndes Lernen. Bei der szenischen Darstellung verschiedenster Literatur werden sie vertraut mit Pulcinella, Pantalone und anderen Figuren der italienischen Literatur und lernen auf natürliche Weise im frühen Alter Italienisch.

Der Einbezug der Eltern in die schulischen Aktivitäten findet ein konkretes Beispiel im Interview mit einer deutschen Mutter und einem türkischen Vater, deren Kinder in einer Schule mit einem Ausländeranteil von 70 Prozent lernen. Sie erzählen auf erfrischend natürliche Weise von der Notwendigkeit und Ergiebigkeit interkulturellen Lernens und davon, wie interkulturelle Inhalte in die Familien hineingetragen werden. Hier wird unter anderem deutlich, dass sich auch über Sachinformationen interkulturelle Kompetenzen erweitern lassen.

Die den Äußerungen unterlegten Szenen aus dem Unterricht einer Grundschule zeigen, wie interessiert Kinder an landeskundlichen Informationen sind, wie viel Spaß es ihnen macht, auf türkische Art Tee zu trinken, Sesamkringel zu backen und zu probieren.

Die Auszüge aus einer Mathematikstunde belegen einerseits die Relevanz des interkulturellen Ansatzes für alle Fächer und andererseits die nachhaltigen Wirkungen interkulturellen Lernens für das Verständnis des Eigenen .

Alle in den bisherigen Szenen des Films angedeuteten methodischen und didaktischen Möglichkeiten kommen hier verstärkt zur Geltung: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, das Finden selbständiger Lernwege, der Schüler als Lehrer, die Nutzung der ganz eigenen Kompetenzen unterschiedlicher Mitschüler, die Freude am entdeckenden Lernen etc.

Weiter sehen wir verschiedene Szenen aus einem Projekt, in dem Kinder einer vierten Grundschulklasse selbst ein Theaterstück entwerfen, das ein großes türkisches Fest (das Zuckerfest) thematisieren soll. Wieder zeigt sich das Miteinander unterschiedlicher Kompetenzen und Sprachen. Während sie Sitten und Gebräuche recherchieren und die Ergebnisse ihrer Recherchen in ihren Text einbauen, entsteht beiläufig ein reger Austausch über unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten.

Das ausgewählte Beispiel „Eisenbahnwaggon als Schülercafé“ zeigt auf, wie die interkulturelle Kommunikation durch die Gestaltung von attraktiven Begegnungsorten und durch das miteinander Handeln im Alltag der Schule gefördert werden kann.

Der Film endet mit einem Ausschnitt aus einem Theaterstück von Elfriede Ebner, die unter Einbeziehung der ganzen Dorfgemeinschaft sehr behutsam und eindringlich das schwierige Thema von Vorurteilen und Fremdenangst in einem Laientheater inszeniert hat. Es verbildlicht damit auf seine Weise noch einmal die grundlegende Intention des gesamten Videofilmes, schulisches und außerschulisches interkulturelles Lernen wechselseitig zu ergänzen und beständig auszuweiten.

#### Anmerkungen

---

- 1** Darstellungen des Modellversuchs und des Konzeptes für Schulen mit interkulturellem Schwerpunkt, in denen dieser Film gedreht wurde:

**Dieter Hirt/Petra Hölscher:** Miteinander und voneinander Lernen. Der bayerische Modellversuch: Erprobung einer besonderen Unterrichtsform zur Integration von Schülern aus anderen Herkunftsländern, in: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. BMW, München 1997.

**Petra Hölscher (ISB) u.a.:** Internationales Curriculum für interkulturelles Lernen, in: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. BMW, München 1997.

**Horst Billing u.a.:** Die Münchener Thesen zum Interkulturellen Lernen, in: Verstehen und Verständigung. Erste Zusatzlieferung für die Ideen- und Materialsammlung LIFE. BMW, München 1999.

(Die Leitsätze zum Profil interkultureller Schulen sind der Versuch einer Arbeitsgruppe, in neun verständlichen Aussagen die vielfältigen Dimensionen interkulturellen Lernens zu beschreiben.)

**Hans Hunfeld:** Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen, in: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. BMW, München 1997. (Ausführliche Beschreibung der Grundsätze des Fremdverstehens und der differenzierten Konsequenzen für das didaktische Handeln.)

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch / Arbeitsberichte sind zu beziehen über: Müller, Ingrid (ISB).

2 Der Film wurde im Auftrag der Automobilfirma BMW München im Rahmen des LIFE-Programms“ Materialien für interkulturelles Lernen“ unter der Regie von W. Hillitzer, Stadtbildstelle Nürnberg, gedreht. Er kann kostenlos bezogen werden über:

BMW Group

Frau Anneliese Schillinger

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

80788 München

Über diese Adresse sind auch die anderen Bausteine des LIFE-Programmes kostenlos zu bestellen:

- Das Grundwerk LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.
- Erste Ergänzungslieferung: Verstehen und Verständigung
- Das Spiel in der Reihe: Materialien zum handelnden Lernen „Dil Dominosu“

3 Auch für den Deutsch- als- Fremdsprache-Unterricht können die Szenen vielfältige Impulse geben: Die aufgezeigten unterschiedlichen Sprachvarianten, das Miteinander verschiedener sprachlicher Ausdrücke, die unterschiedlichen Klangfärbungen der hier gesprochenen deutschen Sprache, die verschiedenen Register, die zahlreich deutlich werdenden Abhängigkeiten der Sprache von Co- und Kontexten bedeuten schon für sich, wenn sie aufmerksam registriert werden, Anlässe für Spracharbeit. Darüber hinaus werden in dem Begleitheft. „Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen“ Anregungen gegeben, wie die Szenen des Films als Anlässe für Sprechen und Schreiben genutzt werden können.

Petra Hölscher

Institutsrektorin Staatsinstitut für Schulpädagogik  
und Bildungsforschung

Arabellastraße 1

80925 München

Tel. (089) 92142394

Petra.Hoelscher@isb.bayern.de

---

Marlies Steinhaus

## Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Gesamthochschule Essen

### **Kurzdarstellung der Maßnahme**

Der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Gesamthochschule Essen“ ist eine in der Bundesrepublik bisher einmalige Maßnahme, in der seit mehr als 25 Jahren Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft betreut werden. Sie erhalten ein zum Regelunterricht zusätzliches Förderangebot der Hochschule, das ihnen Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gibt.

Zur Zeit werden in dieser Maßnahme fast 500 Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft betreut. Neben der Vermittlung von sprachlichem und fachlichem Wissen wird auch sozialpädagogische Betreuung und Beratung in allen Fragen ihrer Schullaufbahn durchgeführt. Die Schüler werden zusätzlich zum regulären Schulbesuch in möglichst homogenen Kleingruppen (3-5 Schülerinnen und Schüler) gefördert. Die Fördergruppen werden nach Leistungsstand, Sprachkenntnissen, Lernvoraussetzungen, Klasse, Schulform und Schulfach zusammengestellt.

Der Unterricht wird von etwa 80 Studentinnen und Studenten erteilt, die größtenteils Lehrämter studieren und oft über besondere sprachliche Kompetenzen verfügen. Ihnen werden Supervision, wissenschaftliche Begleitung und spezifische Fortbildungsmaßnahmen angeboten, wodurch gewährleistet ist, dass der erteilte Unterricht sinnvoll geplant und die Praxiserfahrungen der Förderlehrerinnen und -lehrer aufgearbeitet werden. Somit wird neben der Förderung der Schülerinnen und Schüler auch eine berufsvorbereitende, praxisorientierte Qualifizierung der im Förderunterricht arbeitenden Studierenden ermöglicht. Sie machen insbesondere Erfahrungen in den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“, „Interkulturelle Erziehung“ und „Fachunterricht mit ausländischen Schülern“.

Hochschule und Stadt wirken trotz angespannter Haushaltslage seit vielen Jahren an diesem Projekt mit. Diese freiwilligen und zusätzlichen Bemühungen beider Kooperationspartner haben sicher dazu beigetragen, dass sich in Essen im Landesvergleich verbesserte Schulabschlüsse bei Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft nachweisen lassen (vgl. Ausführungen des Schul- und Sportdezernats Essen).

### **Rückblick**

Bereits 1974 werden im Rahmen von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekte zum Bilingualismus griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler 20 Essener Schülerinnen und Schüler gefördert.

1976 wird dieser Förderunterricht finanziell von der Deutsch-Türkischen Gesellschaft und der Griechischen Gemeinde e.V. Essen unterstützt.

Seit 1978 stellt die Stadt Essen kontinuierlich Honorarmittel für die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft zur Verfügung.

1986 wird der erste Kooperationsvertrag zwischen der Stadt Essen und der Universität Gesamthochschule Essen geschlossen. Bedingungen, Konzept und Finanzierung des Projekts werden festgelegt. Dieser Vertrag wird 1994 erneuert und sichert den Förderunterricht langfristig ab.

Im Schuljahr 1999/2000 werden 480 Schülerinnen und Schüler aus 30 Nationen von 85 Förderlehrerinnen und Förderlehrern unterrichtet.

### **Heutige Ausstattung**

Die Modellmaßnahme „Förderunterricht“ besteht seit 1974 und ist damit eine der frühen Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft. Sie konnte im Jahre 1999 ihr 25-jähriges Bestehen feiern und dabei auf beachtliche Erfolge zurückblicken.

Insgesamt 379 Schülerinnen und Schüler konnten zur Hochschulreife geführt werden, 656 zur Fachhochschulreife. Unter ihnen waren sowohl Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem als auch in Deutschland geborene Schülerinnen und Schüler. Häufig fanden - angestoßen durch die Maßnahme - Schulwechsel statt, so dass auch viele ehemalige Hauptschülerinnen und Hauptschüler die gymnasiale Oberstufe letztlich erfolgreich durchliefen.

Der „Förderunterricht“ wird in der Verantwortung des „Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik“ (IMAZ) am Fachbereich 3 „Literatur- und Sprachwissenschaften“ der Universi-



tät Gesamthochschule Essen in Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt der Stadt Essen sowie einer großen Zahl Essener Schulen durchgeführt. Grundlage der Arbeiten ist der oben erwähnte Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Kommune. Dieser Vertrag gewährleistet langfristig die Grundfinanzierung der Maßnahme. Da der Bedarf an Förderunterricht aber wesentlich höher ist, werden weitere Mittel über Stiftungen und Essener Institutionen eingeworben. Trotzdem ist es oft nicht möglich, der Nachfrage zu entsprechen.

Die Maßnahme ist über die Leistungen von Hochschule und Kommune mit zwei festangestellten Mitarbeiterinnen ausgestattet, einer Pädagogin und einer Verwaltungskraft, außerdem stehen Büroräume, Seminarräume und die in der Hochschule übliche Infrastruktur zur Verfügung. Die Unterricht erteilenden Studenten erhalten 15 DM Honorar pro Zeitstunde. Für die Familien der Schülerinnen und Schüler entstehen keine Kosten.

Die Finanzierung einer zusätzlichen Fördergruppe kostet bei 4 Wochenstunden und 40 Schulwochen pro Schuljahr 2.400 DM. Dies ist ein recht niedriger Betrag, da neben dem eigentlichen „Förderunterricht“ eine umfassende Betreuung der Schülerinnen und Schüler aus Eigenressourcen des Projekts erfolgt, wie aus den nachfolgend aufgelisteten Arbeitsschwerpunkten deutlich wird. So wird eine besonders effiziente Verwendung von Stiftungsgeldern ermöglicht.

Im Zentrum der Maßnahme stehen folgende Arbeitsfelder:

- Schulbegleitende sprachliche u. fachliche Förderung in allen erforderlichen Schulfächern
- Deutschkurse auf verschiedenen Stufen
- Schullaufbahnberatung
- Sozialpädagogische Betreuung
- Hilfestellung bei Bewerbungen sowie bei der Suche nach Praktikums- und Lehrstellen
- Elternarbeit
- Kooperation mit Lehrern, Besuch von Elternsprechtagen
- Hilfen bei ausländerrechtlichen Fragen
- Kooperation mit Schulen und in der Ausländerarbeit tätigen Institutionen
- PC- Kurse
- Vorbereitung auf Nachprüfungen

Es ergibt sich so ein flexibles Angebot, mit dem angemessen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler reagiert werden kann.

Der Erfolg der Maßnahme lässt sich mit nachstehenden Zahlen über die erworbenen Schulabschlüsse verdeutlichen:

### **Schulabschlüsse der geförderten Schülerinnen und Schüler**

von 1995 bis 2000

| Jahr | HS, Kl. 9<br>o. Q.V. | HS, Kl. 9<br>m. Q.V. | HS, Kl. 10A | FOR<br>o. Q.V. | FOR<br>m. Q.V. | FHR | ALLG. HSR |
|------|----------------------|----------------------|-------------|----------------|----------------|-----|-----------|
| 1995 | 5                    | 6                    | 3           | 6              | 27             | 48  | 33        |
| 1996 | 1                    | 6                    | –           | 8              | 23             | 41  | 38        |
| 1997 | 3                    | 11                   | 1           | 5              | 41             | 46  | 30        |
| 1998 | 2                    | 3                    | 5           | 5              | 44             | 48  | 19        |
| 1999 | 6                    | 7                    | 2           | 9              | 30             | 79  | 45        |
| 2000 | 2                    | 3                    | 7           | 8              | 46             | 68  | 44        |

HS: Hauptschule; HSR: Hochschulreife; Q.V.: Qualifikationsvermerk; FOR: Fachoberschulreife; FHR: Fachhochschulreife (Unter Fachhochschulreife zählen hier auch die in der gymnasialen Oberstufe oder der Höheren Handelsschule erworbenen „Schulischen Voraussetzungen zur Fachhochschulreife“.)

### **Pädagogisches Konzept**

Das der Arbeit zu Grunde liegende pädagogische Konzept legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler als ganzheitliche Persönlichkeiten wahrgenommen und zur Bewältigung ihrer besonderen Situation befähigt werden. Dies schließt ein Herangehen an die speziellen persönlichen, sprachlichen und schulischen Bedingungen ein und hat die Befähigung zur optimalen Nutzung der eigenen Ressourcen zum Ziel.

Die Förderung in kleinen Gruppen und die vielfältigen Angebote wie Sprachkurse, ergänzender Fachunterricht, Textarbeitskurse oder Vorbereitungskurse auf Nachprüfungen bilden ein flexibles Angebot, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren.

Ein weiteres bewährtes Prinzip des „Förderunterrichts“ ist es, auf jede vermeidbare Repression gegenüber den Schülern zu verzichten. Abgesehen von unvermeidbaren Regeln, die Anwesenheit, Pünktlichkeit und Verhalten an der Hochschule betreffen, haben die Schülerinnen und Schüler mit keinerlei nega-

tiven Folgen zu rechnen, wenn sie trotz Förderung weiterhin schlechte Noten erreichen oder sich mit ständig neuen persönlichen oder fachlichen Problemen an uns wenden.

### **Zweitsprache Deutsch**

Neben sozialen und persönlichen Besonderheiten spielt die Sprache für alle Schülerinnen und Schüler eine ganz wesentliche Rolle in der schulischen Sozialisation.

Das Deutsche ist alleinige Unterrichtssprache der Regelschule und somit Schlüssel zum Erfolg in allen Schulfächern. Daher ist das oben beschriebene Angebot an lehrgangsmäßiger und punktueller Deutschförderung sowie der Deutscherwerb, der auch im Fachunterricht angestoßen wird, ein Dreh- und Angelpunkt der Arbeit im „Förderunterricht“.

Im Sinne der in NRW unlängst erlassenen übergreifenden Richtlinien „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ ist in unserer Maßnahme Fach- und Deutschunterricht eng miteinander verzahnt. Gerade die Erarbeitung von Techniken zur Rezeption von Fachtexten und zur Produktion eigener Texte bietet produktive Möglichkeiten die zweitsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler auszubauen.

### **Muttersprachen**

Auch die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler spielt bei der Förderung eine wichtige Rolle. Die Verwendung der Muttersprache trägt zur Schaffung eines positiven Lernklimas bei und bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten frei äußern.

Viele unserer unterrichtenden Studentinnen und Studenten verfügen über Kenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, denn im „Förderunterricht“ werden einerseits zahlreiche muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen eingesetzt und andererseits gibt es an der Universität Essen ein breites und von den einschlägigen Studiengängen gut genutztes Angebot an Sprachkursen.

Können die Muttersprachen im Unterricht eingesetzt werden, so wird dies von allen Beteiligten positiv bewertet, da in der Muttersprache oft reibungslos kommuniziert werden kann und sich auch deutsche Sprachstrukturen und deutsche Lexik schnell erschließen lassen.

So kann auch muttersprachlich kodiertes Wissen in den „Förderunterricht“ eingebracht und für den Schulunterricht nutzbar gemacht werden. In zweisprachigen Unterrichtsphasen kommt es oft zu spontanen direkten Hin- und Her-Übersetzungen. Dies wirkt positiv auf die allgemeine sprachliche Kompetenz ein und fördert den adäquaten Umgang mit den den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehenden Sprachsystemen.

### **Qualifizierung der unterrichtenden Studentinnen und Studenten**

Viele Lehramtsstudierende erhalten im „Förderunterricht“ die Gelegenheit, erste Erfahrungen mit dem Unterrichten zu machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung und Supervision und können ihre Praxiserfahrungen aufarbeiten. Gleichzeitig gewinnen sie Einblicke in die Bedingungen des Erfolgs von schulischem Unterricht. So wird z.B. die Rolle mangelnder Deutschkenntnisse für die Informationsentnahme aus Texten, für die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen und einzuordnen und für die Gedächtnisleistungen deutlich.

Der „Förderunterricht“ stellt für die deutschen Förderlehrerinnen und -lehrer häufig einen ersten Ansatzpunkt zu intensiven Kontakten mit ausländischen Familien dar, was angesichts der auch unter Studentinnen und Studenten vorherrschenden Unkenntnis der Lebensbedingungen der ausländischen Bevölkerung in Deutschland von großem Wert ist.

Für die zahlreichen Förderlehrerinnen und -lehrer ausländischer Herkunft ist die Situation, in einer fremden Kultur zu leben, vertraut; sie stehen den Schülerinnen und Schülern sowie den deutschen Förderlehrerinnen und -lehrern daher mit Rat und Tat zur Seite.

Darüber hinaus erweitern sie ihre eigenen Erfahrungen, indem sie die Situation anderer Ethnien kennen lernen.

Die kontinuierliche Arbeit in der Maßnahme hat im übrigen auch dazu geführt, dass sich unter den Förderlehrerinnen und -lehrern zunehmend frühere Förderschülerinnen und -schüler befinden, die nach dem Abitur ihr Studium an der Universität Gesamthochschule Essen absolvieren. Sie sind besonders qualifizierte Lehrkräfte und dienen den Schülerinnen und Schülern in vieler Hinsicht als Beleg für eine gelungene Bildungs- und Lebensplanung.

Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrerinnen und Förderlehrer, die heute als Lehrerinnen und Lehrer an Schulen tätig sind, zeigen, dass der „Förderunterricht“ einen nicht unerheblichen Teil zu ihrer Ausbildung und zu ihrem Berufsverständnis beigetragen hat.

Dies hängt auch damit zusammen, dass die Arbeit in Kleingruppen und im außerschulischen Kontext ein besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis ermöglicht, da hier keine Abhängigkeitsverhältnisse wie in der Schule bestehen. Die Schülerinnen und Schüler sind wesentlich offener, was ihre sozialen, persönlichen, sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten betrifft, da sie keine Sanktionen zu befürchten haben.

Auch auftretende Probleme werden ernst genommen und können - anders als in der Institution Schule - dahingehend gelöst werden, dass Gruppen, die persönlich oder fachlich nicht zueinander finden, einen anderen Förderlehrer erhalten oder umstrukturiert werden. Der Umgang zwischen den festangestellten Kräften und den Unterricht erteilenden Studentinnen und Studenten ist tendenziell freundschaftlich, fachliche und persönliche Probleme können stets in Beratungsgesprächen thematisiert werden.

### **Bedeutung der Maßnahme für Wissenschaft und Lehre**

Da die Maßnahme an der Hochschule stattfindet, ist die Qualifizierung der Studierenden für ihren späteren Lehrberuf gerade in Hinblick auf die Unterrichtung multikultureller, vielsprachiger Klassen von besonderer Relevanz. Die meisten von ihnen studieren Lehramtsstudiengänge und Diplom - Pädagogik. Für sie bietet der Förderunterricht die Möglichkeit, schon während des Studiums angeleitete Praxiserfahrungen zu sammeln. Durch die Erfahrungen im eigenen Unterricht werden sie oft auf Defizite in der bisherigen Planung ihres Studiums aufmerksam. So entscheiden sich viele der Förderlehrerinnen und -lehrer dafür, sich gezielt Einblicke in die Muttersprachen ihrer Schülerinnen und Schüler zu verschaffen.

Auch die Tatsache, dass Sprachstrukturen des Deutschen und Zusammenhänge von sprachlichem und fachlichem Lernen noch nicht ausreichend durchschaut werden, wird oft nur durch eigenen Unterricht offensichtlich. Diese Studierenden nutzen die universitären Veranstaltungen bewusster und können bessere Theorie - Praxis - Bezüge herstellen. So werden bestimmte Fragestellungen aus dem konkreten Förderunterricht oft zu interessanten Seminar Diskussionen.

Für die an der Maßnahme beteiligten Wissenschaftler ergeben sich somit zahlreiche Möglichkeiten des vertieften Einblicks in die besonderen Lernbedingungen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien. Diese Erkenntnisse finden wiederum Eingang in die reguläre Lehre und in die Lehreraus- und -weiterbildung.

## **Ziele**

Die Ziele der Maßnahme liegen also auf mehreren Ebenen:

- Primäres Ziel des „Förderunterrichts“ ist es, zur Chancengleichheit auf dem Bildungssektor beizutragen, indem Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft darin unterstützt werden, ihre Begabungsreserven zu entfalten und einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen. Hierbei ist für uns der individuelle Zugang auf die einzelne Schülerpersönlichkeit von zentraler Bedeutung.
- Gleichzeitig wird mit dieser Maßnahme die Qualifizierung der Studierenden für ihren späteren Lehrberuf gerade in Hinblick auf die Unterrichtung multikultureller, vielsprachiger Klassen erheblich gesteigert. Die Studierenden lernen nicht nur durch die Planung und Durchführung des eigenen Fach- und Sprachunterrichts, sondern auch dadurch, dass sie schulbegleitend erfahren, an welchen Punkten der Regelunterricht nicht die gewünschten Lernerfolge vermittelt. Dies kann für die Planung von eigenem Unterricht von zentraler Bedeutung sein.
- Für die an der Maßnahme beteiligten Wissenschaftler ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten des vertieften Einblicks in die besonderen Lernbedingungen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien. Diese Erkenntnisse finden wiederum Eingang in die reguläre Lehre in der Lehrerausbildung einerseits und in die von den Essener Dozentinnen und Dozenten engagiert betriebene Lehrerfortbildung andererseits.

## **Möglichkeiten eines Transfers an andere Hochschulen und Kommunen**

Angestoßen durch die Robert-Bosch-Stiftung soll in den nächsten Monaten ein Transfer auf andere Hochschulen und Kommunen angeregt werden. Hierzu müssen an den Standorten allerdings besondere Bedingungen gegeben sein. Erst unter bestimmten Voraussetzungen kann eine intensive Werbephase Erfolge erzielen.

Die Realisierung weiterer Standorte kann nur gelingen, wenn bestimmte Voraussetzungen auf Seiten der zu beteiligenden Hochschule und der Kommunen vorliegen.

Für die Hochschulen sind hier u.a. zu nennen:

- wohnortnahe Lage der Räumlichkeiten
- engagiertes Betreiben von Lehrerausbildung
- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die ein besonderes Interesse für Fragen der Migration, der Sprachdidaktik und der Interkulturellen Erziehungswissenschaft aufbringen.
- kooperationsfreudige Hochschulleitung und -verwaltung
- Interesse und Engagement weitere Drittmittel für das Projekt einzuwerben

Auf Seiten der Kommune zählen hierzu:

- kooperationsfreudige Schulverwaltung
- dauerhafte Mittel- und / oder Personalabordnung an die Hochschule
- Interesse und Engagement weitere Drittmittel für das Projekt einzuwerben

### **Ausblick**

Nach unseren Erfahrungen sind bei der Förderung der Begabung von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft zwei Aspekte von besonderer Bedeutung; zum einen die persönliche Entwicklung und Lebensgeschichte der Betroffenen und zum anderen die Struktur des deutschen Bildungssystems.

Die Entwicklung in Mutter- und Zweitsprache, die bisherige Schullaufbahn, die bisherigen Erfahrungen mit dem deutschen und ggf. ausländischen Bildungssystem, die familiäre und soziale Situation sowie die Bleibeperspektive sind wesentliche Faktoren, die auf die persönliche Entwicklung einwirken. Werden sie individuell festgestellt und in der weiteren Arbeit kontinuierlich berücksichtigt, ist es möglich, individuellen Bildungshemmnissen entgegenzuwirken und besondere Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Dies gilt sowohl für Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das deutsche Schulsystem als auch für in Deutschland aufgewachsene Kinder und Jugendliche.

In der Struktur des deutschen Bildungssystems gibt es - bundesländerspezifisch etwas unterschiedlich ausgeprägt - bestimmte Übergänge, an denen eine spezifische Förderung von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft besonders wichtig ist. Diese liegen auf der sprachlichen und fachlichen Ebene, aber auch Bildungsberatung und Orientierung sind hier von besonderer Bedeutung.



Sie liegen an den Schnittpunkten:

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| Kindergarten     | — | Grundschule                            |
| Grundschule      | — | Sekundarstufe I                        |
| Sekundarstufe I  | — | Berufsausbildung bzw. Sekundarstufe II |
| Sekundarstufe II | — | Berufsausbildung / Studium             |

Es ist zu hoffen, dass die Arbeiten in Essen kontinuierlich fortgesetzt werden können. Dies erscheint uns besonders wichtig, da sich die Kontinuität der Maßnahme im Lauf der Jahre als Qualitätsmerkmal erweist und es auch in den kommenden Jahren nötig sein wird, sich auf wechselnde Migrationsströmungen einzustellen.

Ein Transfer des Essener Modells auf weitere Hochschulen und Kommunen wird von uns ausdrücklich befürwortet und mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln unterstützt.

Abschließend sei ausdrücklich allen gedankt, ohne deren Unterstützung die Maßnahme nicht - oder nicht im beschriebenen Umfang - möglich gewesen wäre.

Die erfolgreiche Arbeit des Projekts in den letzten Jahren ist vor allem auch auf die zusätzliche finanzielle Förderung durch folgende Stiftungen und Essener Institutionen zurückzuführen, denen unser besonderer Dank gilt:

- Alfred-Krupp und Friedrich-Alfred-Krupp-Stiftung
- Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung
- Deutschen Kinder- und Jugendstiftung
- Geschäftsstelle für kommunale Ausländerangelegenheiten
- Griechische Gemeinde Essen
- Heinrich-Spindelman-Stiftung Essen
- Hypothekenbank in Essen AG
- Robert Bosch Stiftung
- Sparkasse Essen
- Verein zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher Essen e.V.

Das dauerhafte Engagement der Stiftungen und Institutionen bleibt für die Arbeit des Projekts eine unverzichtbare Größe, da im Bildungsbereich nur dann Erfolge erzielt werden können, wenn eine gewisse Kontinuität gegeben ist. Das Projekt war und ist jedoch auf Unterstützung innerhalb und außerhalb der Hochschule weiterhin dringend angewiesen.

Literatur

---

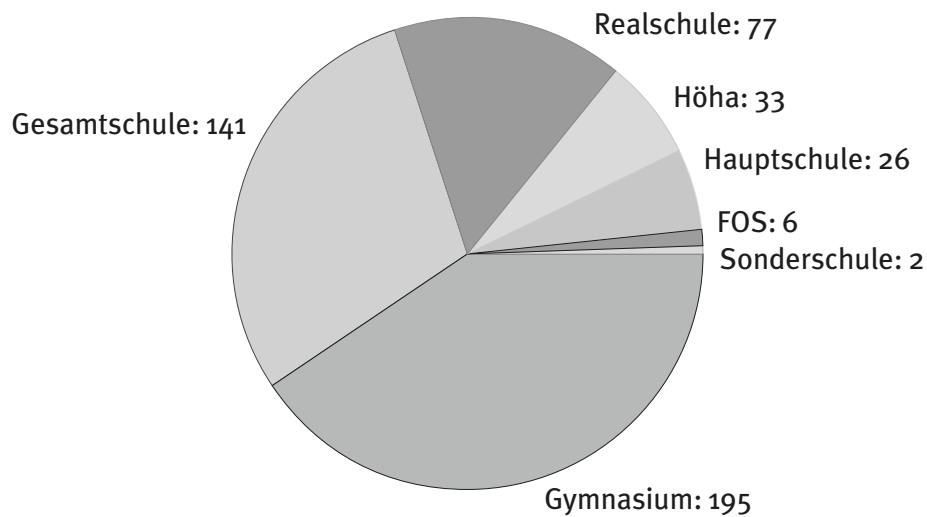
- Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva / Steinhaus, Marlies** (1999): 25 Jahre Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Gesamthochschule Essen. In: Deutsch lernen 1/99, S. 75 -91.
- Steinhaus, Marlies / Löbbert, Anke** (1999): 25 Jahre Förderunterricht an der Universität GH Essen. Bericht für das Schuljahr 1998/99. Essen, hektographiert.
- Schul- und Sportdezernat der Stadt Essen** (Hg.) (1995): Schule und Migration. Das Essener Fördersystem. In: Schriftenreihe Bildungsstandort Essen: Informationen, Berichte, Konzepte - Heft 7
- Hilger, Bettina** (1986): Förderunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an der Universität Gesamthochschule Essen. In: Deutsch lernen 3/1986, S. 56-75.
- Beierling, Antje / Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva / Steinhaus, Marlies / Thanos, Nikolaos** (1985): Förderunterricht für griechische Schüler (Essener Modellversuch). In: Deutsch lernen 4/1985, S. 57-61.

Marlies Steinhaus  
Universität Gesamthochschule Essen, FB 3  
Universitätsstraße 12  
45117 Essen  
Tel. (0201) 183-3755  
marlies.steinhaus@uni-essen.de

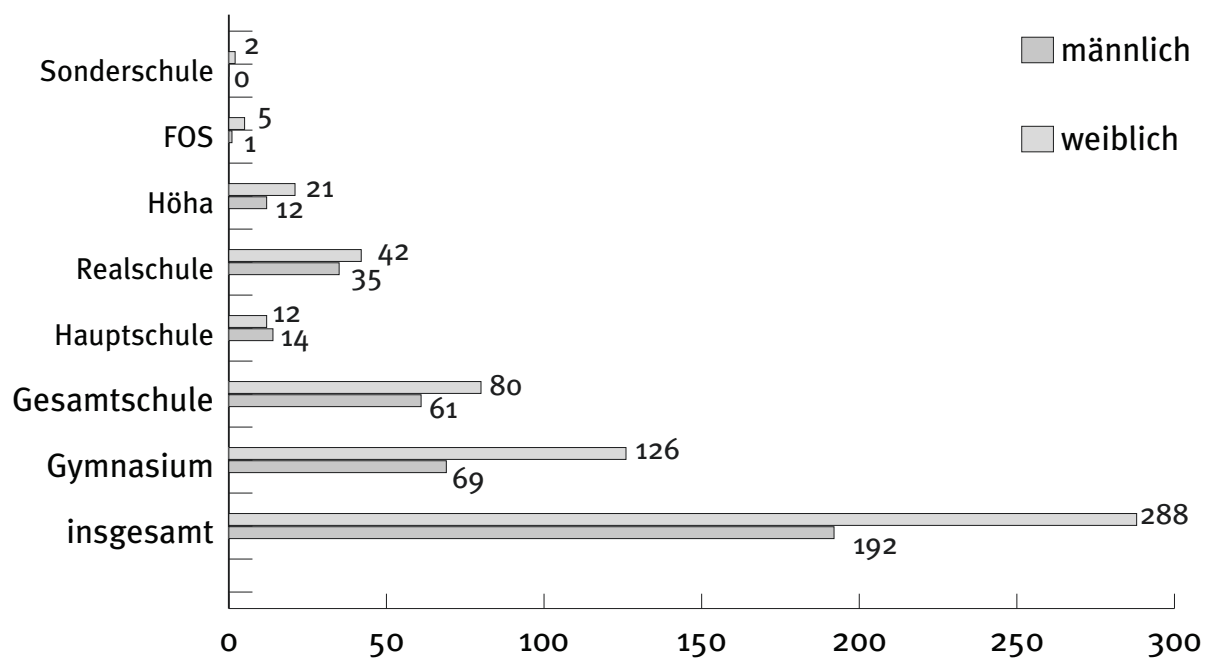
---

## Statistischer Anhang

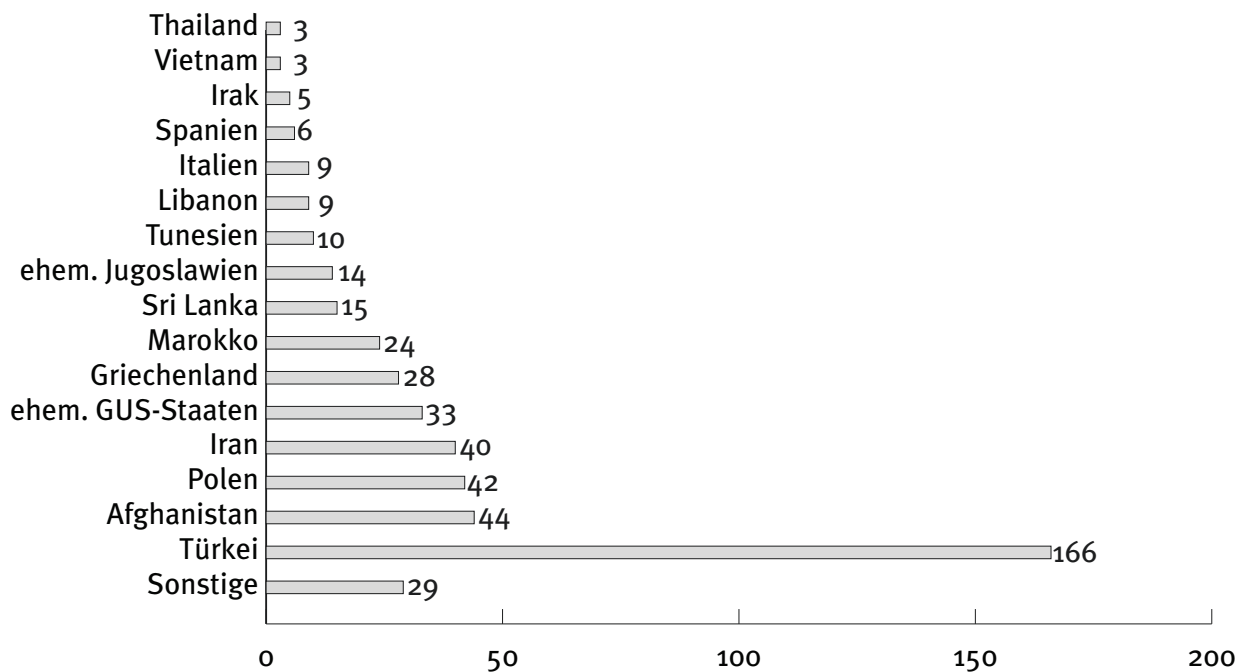
### 1. Schülerinnen und Schüler nach Schulform im Schuljahr 1999/2000



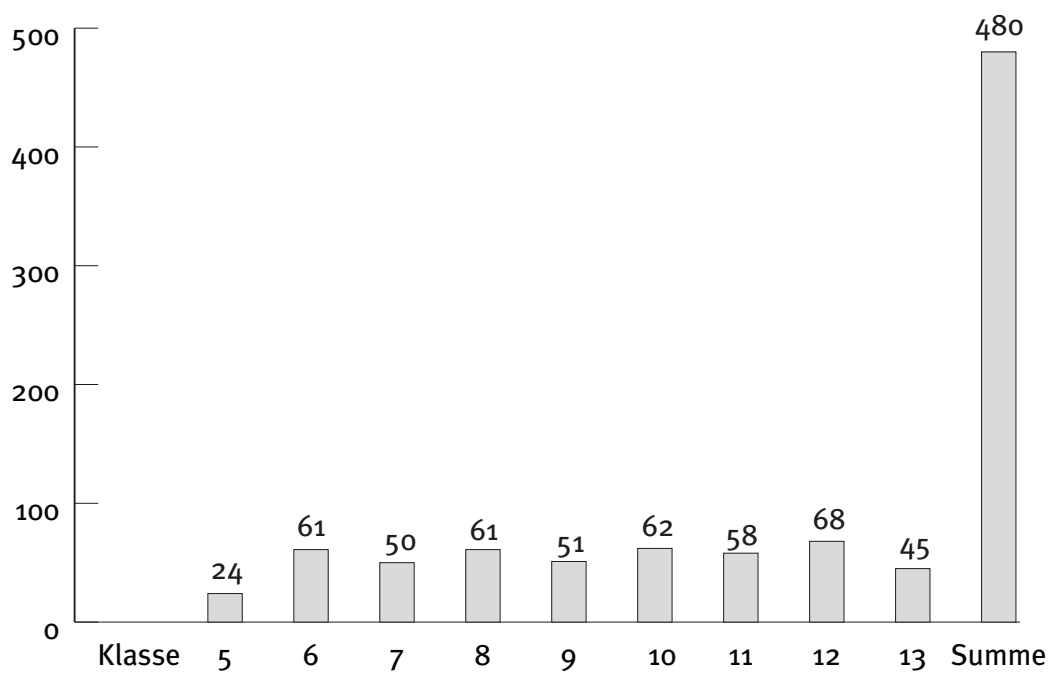
### 2. Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Geschlecht Schuljahr 1999/2000



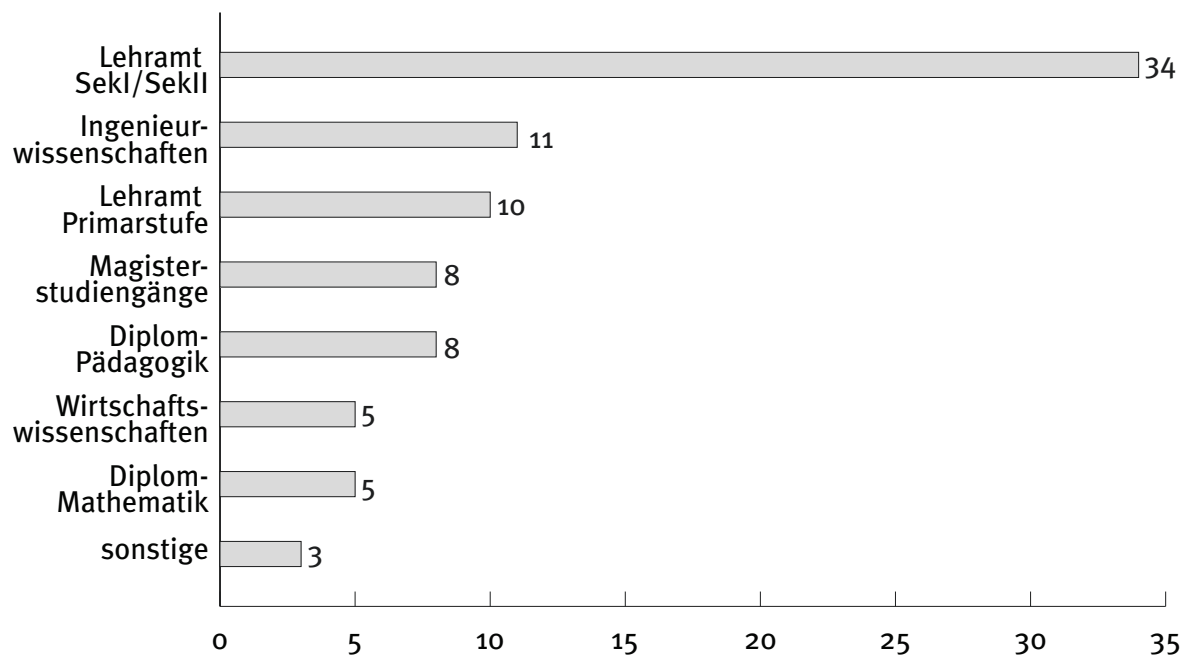
### 3. Schülerinnen und Schüler nach Herkunftsländern Schuljahr 1999/2000



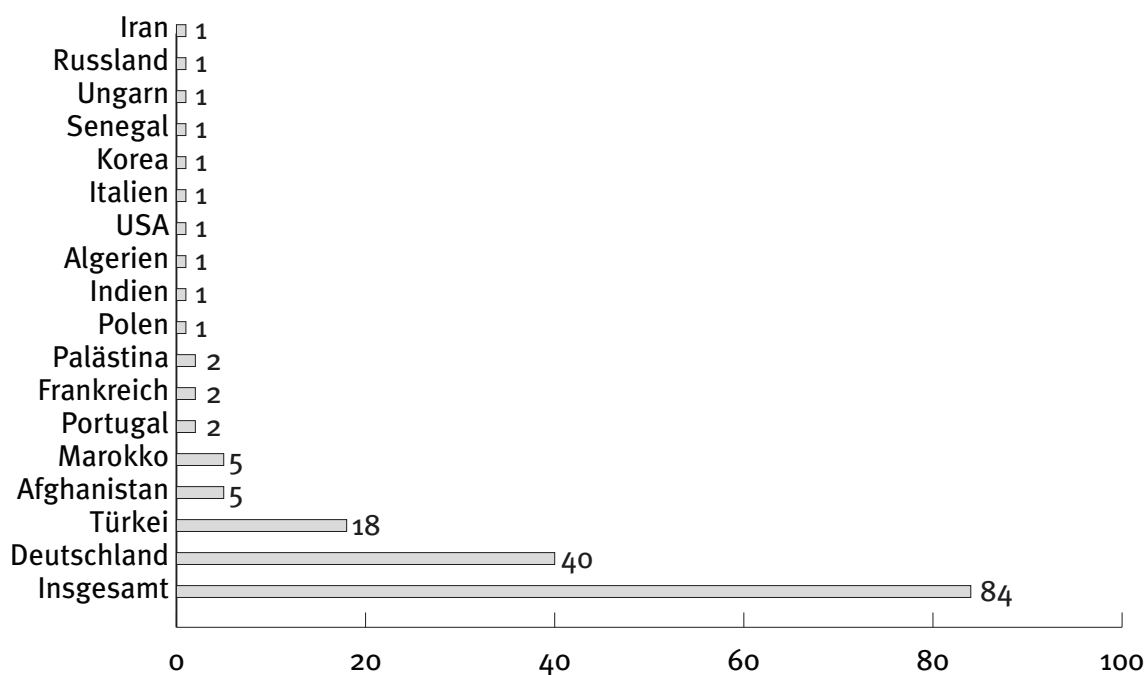
### 4. Schülerinnen und Schüler nach Klassen Schuljahr 1999/2000



## 5. Förderlehrerinnen und Förderlehrer nach Studiengängen Schuljahr 1999/2000



## 6. Förderlehrerinnen und Förderlehrer nach Schuljahr 1999/2000



---

Dagmar Beer-Kern

## Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft – Möglichkeiten und Chancen der Förderung – Situationsanalyse

### **Zum Begriff der Zielgruppe**

Diesen Begriff zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu definieren birgt einige Probleme, denn wir treffen hier auf Jugendliche und junge Erwachsene, die z.T. in der dritten Generation auf keinerlei eigene Migrationserfahrungen zurückgreifen können ebenso wie auf junge Aussiedler mit einem unmittelbaren Migrationshintergrund, die allerdings formalrechtlich Deutsche sind. Grob zu beschreiben ist diese Gruppe wie folgt:

1. Jugendliche und junge Erwachsene ausländischer Herkunft, meist Kinder von ehemaligen Arbeitsmigranten, z.T. in der dritten Generation, mit und ohne eigenen Migrationshintergrund; mit und ohne deutschen Pass
2. Jugendliche und junge Erwachsene aus der Zuwanderergruppe der Aussiedler, die in der Regel allerdings Deutsche sind
3. die Gruppe der jugendlichen Flüchtlinge, deren vorübergehender Aufenthalt sich häufig über viele Jahre erstreckt und oftmals sogar dauerhaft ist.

Das heißt es handelt sich um Menschen, deren Lebensgeschichte „die Erfahrung einer Wanderung über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg und die Bewältigung der damit einhergehenden Anforderungen für die Anpassung an die neue soziale Lage“ umfasst. (Nieke, Wolfgang: Lebenslagen zugewanderter jungen Menschen im Einwanderungsland BRD. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Heft 3-4 1998, S. 149)

Unabhängig von formalrechtlichen Bedingungen ist jedoch festzustellen, dass sich die Lebenslagen junger Zuwanderer sowie die Probleme der verschiedenen Zuwanderergruppen insbesondere im Bildungs- und Ausbildungsbereich sowie in der beruflichen Weiterqualifizierung angeglichen haben. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie bzw. Minderheit ist entscheidend für die Chancen auf dem Bildungs- und Ausbildungsstellenmarkt. Für die praktische Arbeit bedeutet dies, die vorherrschenden Barrieren zwi-

schen Ausländer- und Aussiedlerpolitik und -bildung zu überwinden, um zu einer stärkeren Vernetzung der verschiedenen Angebote zu kommen, denn in Netzwerken können eine Vielzahl von bildungspolitischen Instrumenten eng verzahnt zum Einsatz kommen.

### **Informationsbasis**

Angesicht dieser Zielgruppenbeschreibung ergibt sich allerdings ein statistisches Informationsdefizit, was die Bildungs- und Ausbildungsplanung aufgrund fehlender Datenlage erheblich erschwert. Da Jugendliche und junge Erwachsene aus der Aussiedlergruppe deutsche Staatsbürger sind, werden sie in der Bildungsstatistik nicht gesondert erfasst. Ihre Bildungserfolge bzw. -misserfolge können somit nicht erkannt und analysiert werden. Eine ähnlich Schwierigkeit wird sich auch bei den derzeitigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft durch die Änderungen im neuen Staatsbürgerschaftsrecht mittel- bzw. langfristig ergeben. Überlegungen sollten hier - ähnlich wie in den Niederlanden - dahin gehen, diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit deutscher Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund gesondert zu erfassen, sonst werden wir uns in Zukunft nur auf qualitative Studien für Grundsatzentscheidungen im Bereich der schulischen und beruflichen Qualifizierung verlassen können.

### **Situation der schulischen und beruflichen Bildung**

Diese Situationsbeschreibung basiert aufgrund der vorgenannten Gründen ausschließlich auf Daten zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft, wobei unter Hinzuziehung einer Vielzahl von Praxisberichten davon ausgegangen werden muss, dass Aussiedlerjugendliche ähnliche Probleme im Bereich der schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung haben.

Die Annahme, dass sich schulische, sprachliche und berufliche Probleme der jungen Zuwanderer mit steigender Aufenthaltsdauer quasi von selbst lösen, ist durch die Realität mittlerweile klar widerlegt worden.

So hat sich zwar die Schulbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorrangig in den 80er Jahren deutlich verbessert, seit Mitte der 90er Jahre ist allerdings eine Stagnation zu beobachten. Auch heute noch verlassen ausländische Jugendliche im Vergleich zu Deutschen dreimal so häufig die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Und umgekehrt erreichen ca. dreimal mehr deutsche Schüler die Hochschulreife als ausländische. Bei den ausländischen



Jugendlichen dominiert der Hauptschulabschluss. Während zwei Drittel der deutschen Schulentlassenen einen mittleren bzw. höheren Abschluss erzielen, verlässt nur etwas mehr als ein Drittel der ausländischen Jugendlichen die allgemeinbildende Schule mit einem solchen Abschluss. Besonders eklatant ist der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Schulentlassenen bei der Hochschulreife. Mehr als jeder vierte Deutsche erreicht das Abitur; bei den Jugendlichen ausländischer Herkunft ist dies noch nicht einmal jeder Zehnte. Deutlich zeigt sich seit einigen Jahren, dass die positive Entwicklung bei der Verbesserung der Schulabschlüsse von Jugendlichen ausländischer Herkunft, die bis Anfang der 90er Jahre vorherrschte, zu Stillstand gekommen ist: zwischen 1994 und 1997 ist der Anteil der ausländischen Schüler an Realschulen und Gymnasien nicht gestiegen, der Anteil an Sonderschülern nicht gesunken. Betrachtet man nunmehr die Schulabgänger ohne Abschluss nach einzelnen Bundesländern, so zeigen sich z.T. erhebliche Unterschiede. In den Ländern Berlin, Bayern, Bremen und Hessen ist das Risiko des Schulversagens für ausländische Jugendliche besonders hoch, während insbesondere in Nordrhein-Westfalen bei einer generell niedrigen Versagensquote auch ausländische Jugendliche davon profitieren. Die besonderen Probleme in der Schulbildung von Migranten - insbesondere in Ballungszentren wie Berlin - zeigen sich beispielsweise auch bei dem höchsten Schulabschluss: hier verlassen 35 % aller deutschen Schüler die Schule mit der Hochschulreife, während es bei ausländischen Jugendlichen nur 10 % sind.

Der in den 80er Jahren vorherrschende Trend zu höheren Schulabschlüssen bei ausländischen Jugendlichen hat sich deutlich verlangsamt bzw. stagniert. Der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen bei den Schulabschlüssen ist nicht geringer geworden.

Dies hat für den weiteren Bildungsweg gravierende Auswirkungen, da die Qualität der Schulabschlüsse und die damit verbundene mündliche und schriftliche Sprachkompetenz für zukunftssträchtige (Dienstleistungs-) Berufe eine besonders große Bedeutung hat.

Insgesamt hat die Stagnation der schulischen Bildung von Jugendlichen ausländischer Herkunft erhebliche Auswirkungen auf ihre berufliche Qualifizierung, die sich seit 1994 deutlich verschlechtert hat.

Während bei deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur ca. 8 % ohne Ausbildung bleiben, liegt die Ungelerntenquote bei türkischen Jugendlichen mit ca. 40 % fünfmal höher (Ausländer insgesamt: 33%).

Bedenklich ist vor allem, dass seit 1995 ein erheblicher Rückgang bei der Ausbildungsbeteiligung junger Ausländer festzustellen ist. Nach dem bisherigen Höchststand der Ausbildungsbeteiligung der ausländischen Jugendlichen 1994 mit 44 % (Deutsche: 70 %), sank dieser Wert auf 37,8 % 1998 (Deutsche: 66 %) und ist damit innerhalb von vier Jahren auf den Stand von 1990 zurückgefallen. Aber nicht nur die Quote der Ausbildungsbeteiligung sinkt, auch die absoluten Zahlen der männlichen und weiblichen Auszubildenden sinken, während sie bei den deutschen Jugendlichen steigen.

Zu der deutlich geringeren Ausbildungsbeteiligung kommt hinzu, dass das faktische Berufsspektrum der Jugendlichen ausländischer Herkunft viel enger als das der deutschen Gleichaltrigen ist. Nach wie vor wird die Mehrheit der ausländischen Jugendlichen in Berufen und Wirtschaftsbereichen ausgebildet, an denen deutsche Jugendliche merklich weniger interessiert sind. Dies gilt für junge Frauen in pflegenden und Gesundheitsberufen, wie Arzt- oder Apothekenhelferin, aber auch in der Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau, sowie im Friseurberuf. Bei den jungen Männern sind dies vorrangig die Berufe des Gas- und Wasserinstallateurs, des Kraftfahrzeugmechanikers, sowie Berufe im Bau- und Bergbaubereich. Diese Berufe sind in der Regel gekennzeichnet entweder durch mangelnde Verdienst- und Aufstiegschancen oder aber durch ungünstige Arbeitszeiten und -bedingungen und oftmals einem hohen Arbeitsplatzrisiko. Demgegenüber sind ausländische Jugendliche in einigen Berufsfeldern völlig unterrepräsentiert, wie z.B. in den meisten kaufmännischen und verwaltenden Berufen, insbesondere im Öffentlichen Dienst, bei den Banken und Versicherungen aber auch in den neuen IT-Berufen.

Abschließend ist festzustellen, dass Jugendliche ausländischer Herkunft im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil (rund 13% in Westdeutschland) in allen Ausbildungsbereichen unterdurchschnittlich ausgebildet werden. Dies gilt in Industrie und Handel mit 9%, aber auch im Handwerk und bei den Freien Berufen (9%). Nach wie vor ist es jedoch der Öffentliche Dienst, dessen Ausbildungsleistung am geringsten ist: Gerade 3% der Auszubildenden haben keine deutsche Staatsangehörigkeit.

## **Weg vom Defizitansatz**

Ursache für diese Entwicklung ist bei den ausländischen Jugendlichen stärker als bei den deutschen die verschlechterte Ausbildungsplatzsituation, die zu einer härteren Konkurrenz auf dem Ausbildungsstellenmarkt führt, bei der die jungen Migranten - trotz teilweise sehr guter Schulbildung - die Verlierer sind. Heute wie früher werden die Gründe für das Scheitern der jungen Ausländer auf dem Ausbildungsstellenmarkt in der Regel in der Person des Jugendlichen (schlechte Schulabschlüsse, unzureichende Sprachkenntnisse, falsche Berufswahl, mangelnde Unterstützung der Eltern etc) gesucht. Für einen Teil der Jugendlichen mag dies auch zutreffen. Ein erheblicher Teil verfügt jedoch über die notwendigen Schulabschlüsse, ist zweisprachig und bikulturell aufgewachsen, hat eine hohe Bildungsmotivation und ist dennoch beim Übergang in eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu Deutschen benachteiligt. Anhand von zwei Beispielen lassen sich die gesellschaftlichen Mechanismen benennen, die eine Diskriminierung von jungen Menschen ausländischer Herkunft beim Zugang zu Ausbildung und Beruf zur Folge haben:

- die Jugendlichen werden in der Regel als defizitär wahrgenommen. Es besteht Einigkeit darüber, was sie nicht können oder über welche Fähigkeiten sie nicht verfügen. Betriebe sind interessiert, homogene Arbeitsgruppen zu bilden, damit Reibungsverluste gering bleiben. Ausländischen und insbesondere türkischen Jugendlichen werden störende Verhaltensweisen, unzureichende Kenntnis der Sprache sowie der deutschen (Betriebs-) Kultur, aber auch spezifische Schwierigkeiten aufgrund einer anderen Kultur unterstellt. Hinzukommt die vermutete mangelnde Kundenakzeptanz, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben.
- bei Großbetrieben spielen solche Zuschreibungen eine weniger große Rolle. Dass Großbetriebe trotzdem verhältnismäßig wenige ausländische Auszubildende haben, ist weniger auf mangelnde Qualifikation oder auf falsche Berufsorientierung der ausländischen Bewerber zurückzuführen, als vielmehr auf ihre mangelnde Einbindung in betriebliche soziale Netzwerke. Der Zutritt zu diesen Netzwerken ist den meisten Migranten verwehrt und somit ist auch ihr Zugang zu hoch bewerteten Arbeits- und Ausbildungsstellen in Großbetrieben häufig blockiert.

Migranten sind beim Zugang zum Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt aufgrund ethnischer Diskriminierung benachteiligt. Fatal wirkt sich in diesem Zusammenhang auch die Tatsache aus, dass ausländische Jugendliche nicht mehr explizit als Zielgruppe des Benachteiligtenprogramms genannt werden. Die Ausbildungsnot dieser Jugendlichen zeigt sich auch bei den Ausbildungsplatzkonferenzen, denn hier sind sie überproportional bei den Altnachfragern vertreten. Von Chancengleichheit und beruflicher Integration kann erst dann gesprochen werden, wenn Menschen ausländischer Herkunft in allen Berufen und Branchen, aber auch auf allen Hierarchieebenen entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil vertreten sind. Um dieses zu erreichen, sind sowohl Aspekte der positiven Diskriminierung auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt umzusetzen als auch eine differenziertere Betrachtungsweise der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Gang zu setzen. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, die am 19. 05. 2000 beschlossen wurden, können hier unterstützend wirken.

Was sind nun die Hauptschwierigkeiten von Jugendlichen ausländischer Herkunft in der Berufsausbildung? Zu benennen sind hier

1. die Schwierigkeit, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen
2. die Schwierigkeit, den fachtheoretischen Anforderungen in der Ausbildung gewachsen zu sein.

Vor dem Hintergrund der vorher beschriebenen ethnischen Diskriminierung beim Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt ist es eines der Hauptprobleme im Vorfeld der Berufsausbildung, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist für viele ein Weg ständiger Misserfolge.

Die betrieblichen Selektionsmechanismen und Auswahlkriterien benachteiligen die jungen Ausländer, da sie

1. im Vergleich zu Deutschen über schlechtere Schulabschlüsse verfügen und
2. weniger häufig betriebsinterne Netzwerke nutzen (können).

Bei den meist in Großbetrieben üblichen Testbatterien zur Feststellung der Berufsreife scheitern junge Ausländer häufig. Im Vergleich mit den Testergebnissen deutscher Bewerber, versagen junge Ausländer insbesondere bei den theoretischen Testteilen. Eine weitere Schwierigkeit bei der Suche nach

Ausbildungsplätzen liegt in der Tatsache, dass sich junge Ausländer nahezu ausschließlich auf die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung verlassen. Sie verfügen offensichtlich nicht über die notwendige Handlungskompetenz, bei der Ausbildungsplatzsuche eine Vielzahl verschiedener Strategien zu entwickeln (so z.B. eigenständiger Bewerbungen).

Die jungen Migranten beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zu unterstützen bedeutet nunmehr aber nicht in den jeweiligen Regionen, den diversen Beratungs- und Betreuungsangeboten weitere hinzuzufügen. Notwendiger wäre es unter Beteiligung der Arbeitgeberorganisation, der Betriebe und Schulen, die Angebote der verschiedenen Einrichtungen und Institutionen in der Region zu koordinieren mit dem Ziel, eine regionale „Lobby“ für ausländische Jugendliche aufzubauen und Ausbildungsbetriebe/Ausbilder zu beraten, wie es z.B. die Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte (BQN) in Köln erfolgreich durchführte.

Das zweite entscheidende Problem im Zusammenhang mit der Berufsausbildung sind die fachtheoretischen Anforderungen.

Es zeigte sich immer wieder, dass ein Teil der ausländischen Auszubildenden mit den fachtheoretischen Anforderungen insbesondere in der Berufsschule überfordert ist. Und dies zeigt sich vor allem bei Jugendlichen mit einem langjährigen Schulbesuch allerdings keinem oder aber einem niedrigen Schulabschluss in der Bundesrepublik und mit durchaus guten umgangssprachlichen Leistungen. Betont werden muss hierbei noch einmal, dass die Gruppe der Jugendlichen ausländischer Herkunft mit Realschulabschluss bzw. Abitur i.d.R. dieses Problem nicht hat, sondern nur - aufgrund der ethnischen Diskriminierung - das Problem des Zugangs zum Ausbildungsstellenmarkt hat.

Dass ein Teil dieser Jugendliche der sogenannten zweiten oder sogar schon dritten Generation, also die, die in der Bundesrepublik aufgewachsen und zu Schule gegangen sind, noch Sprachprobleme haben, ist zunächst nicht so leicht zu erkennen, zumal die Deutschsprachkenntnisse für die Alltagskommunikation und für die fachpraktische Ausbildung im Betrieb durchaus ausreichend sind. Ihre teilweise elementaren Probleme beim Verständnis des fachtheoretischen Unterrichts in der Berufsschule werden häufig zu spät erkannt. Das sprachliche und fachliche Anforderungsniveau vieler fachtheoretischer Lehrwerke, die in der Berufsschule verwendet werden, legt die Vermutung

nahe, dass viele Autoren dieser Fachbücher weniger ihre originäre Zielgruppe, die Auszubildenden, im Auge haben, als vielmehr die Fachkollegen der jeweiligen Bezugswissenschaft. Dies hat für ausländische Jugendliche zur Folge, dass die Hauptschwierigkeit beim Verständnis fachtheoretischer Texte kaum der eigentliche Fachwortschatz ist - diesen zu erlernen bereitet weniger Schwierigkeiten, sondern vorrangige Schwierigkeiten liegen erstens im Standardwortschatz der Fachtexte und zweitens in den - im Vergleich zur Gemeinsprache unüblichen und selten gebrauchten - Satzstrukturen.

Das bedeutet für die Jugendlichen, sie müssen sich nicht nur - wie deutsche Jugendliche auch - das Fachwissen aneignen, sondern auch die Beschreibungen und Definitionen noch sprachlich entschlüsseln, bevor sie die Sache verstehen können.

Während es den ausländischen Auszubildenden relativ schnell und leicht gelingt, den fachlichen und sprachlichen Anforderungen der praktischen Ausbildung gerecht zu werden, haben sie im fachtheoretischen Unterricht vor allem in der Berufsschule meist erhebliche Verständnisprobleme. Es ist davon auszugehen, dass in der Regel im fachtheoretischen Unterricht die standardisierte Fachsprache als eigenständiger Lerninhalt nicht einbezogen ist. Der sprachliche Zugang zu Fachtexten, der Umgang mit entsprechenden Hilfsmitteln als auch Lerntechniken zum Auflösen des Textes werden schon als vorhandene Kompetenzen vorausgesetzt.

Angesichts dieser Situation ist eine ausbildungsbegleitende fachliche und sprachliche Förderung ausländischer Jugendlicher auch bei guter Gemeinsprachkompetenz als Vermittlung zwischen fachlichen Anforderungen der Praxis und der Theorie, zur sprachlichen Auflösung von Fachtexten ebenso notwendig wie Hilfen beim Transfer der erlernten Sprachstruktur in die Gemeinsprache, um somit nicht nur die passive (Fach-)Sprachkompetenz, sondern gleichfalls die aktive Sprachkompetenz zu erweitern.

Nun genug zu den Problemen. Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen haben junge Migranten auch einen entscheidenden Vorteil. Es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen potentiell zweisprachig aufgewachsen sind. Sie beherrschen im Gegensatz zu Deutschen potentiell zwei Sprachen, die allerdings sowohl in der Schule als auch in der Berufsausbildung gefördert und ausgebaut werden müssen. Angesichts des Zusammenwachsens Europas, der Pluralisierung von Lebenswelten und der Diskussion um die Einbeziehung von



Fremdsprachen in die Berufsausbildung bringen junge Migranten somit eine Kompetenz ein, die dringend genutzt werden sollte, zumal sie sich nicht nur auf Zweisprachigkeit bezieht, sondern auch bedeutet, dass junge Migranten es in der Regel gelernt haben, in verschiedenen Kulturen zu leben, sie zu integrieren und auch zu nutzen.

Die zunehmende internationale Verflechtung - Stichwort Globalisierung - bringt es mit sich, dass wir auch in Europa nicht mehr von monokulturellen Gesellschaften sprechen können. Durch die weltweite ökonomische Vernetzung, wird die Fähigkeit, international zu agieren auf immer mehr Betriebe und Arbeitsplätze zukommen. Sich internationalen Anforderungen zu verschließen, wird in Zukunft immer schwieriger werden.

Aber nicht nur die weltweite ökonomische Vernetzung auch die Tatsache, dass die europäischen Länder im Zuge der jahrzehntelangen Migrationsbewegungen multikulturelle Gesellschaften geworden sind, stellen die Notwendigkeit internationaler Qualifikationen in den Vordergrund. „Unternehmen und Organisationen arbeiten heute in einer zunehmend multikulturellen Umgebung mit Kunden, Lieferanten und Beschäftigten unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Herkunft. Der Erfolg auf den Märkten hängt mehr und mehr von der Fähigkeit ab, das aus dieser Vielfalt erwachsene Potential zu maximieren. Wer dies erfolgreich tut, steigert seine Wettbewerbsfähigkeit und ist besser in der Lage, mit Veränderungen erfolgreich fertig zu werden.“ (Gemeinsame Erklärung der europäischen Sozialpartner, Florenz 1995). Zu keiner Zeit wurde Internationalität so hoch gehandelt, die entsprechende Qualifikationsvermittlung hinkt jedoch dieser Entwicklung in der Regel hinterher. Zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Qualitätsbewusstsein, Kritikfähigkeit etc. müssen internationale Qualifikationen hinzutreten, denn sie haben den Charakter von Zukunftsqualifikationen.

Was jedoch sind die Bestandteile von internationalen Qualifikationen im beruflichen Alltag, wenn Fremdsprachenkenntnisse dafür allein nicht ausreichen? Vorrangig drei Dimensionen sind hierfür zu benennen:

- Fachliche Kompetenz als Grundlage für internationale berufliche Handlungsfähigkeit
- Fremdsprachenkompetenz für internationale Kommunikationsfähigkeit
- interkulturelle Kompetenz für internationale Verhandlungsfähigkeit.



Es muss somit nach Wegen gesucht werden, die unterschiedlichen Kulturen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Menschen aus anderen Ländern mitbringen, nicht mehr zu entwerten und ungenutzt zu lassen, sie gar als ‚Störfaktoren‘ zu begreifen, sondern sie zu entdecken, anzuerkennen und weiterzuentwickeln, um daraus Synergieeffekte zu erzielen. Das was unter dem Stichwort „Management Diversity“ bzw. „Interkulturelles Management“ mittlerweile praktische Bedeutung erlangt hat muss sich in den Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen auf allen Hierarchieebenen in der Bildung multikultureller Arbeitsteams durchsetzen. Interkulturelle Personalentwicklung sollte ein integraler Bestandteil der allgemeinen Personalpolitik werden.

Dieser eher ökonomische Nutzen der Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten für Betriebe soll allerdings nicht die gesellschaftliche Verantwortung der Wirtschaft in den Hintergrund drängen. Die gilt insbesondere für den Öffentlichen Dienst als staatlicher Ausbildungssektor. Seine Ausbildungsleistungen in Bezug auf Jugendliche ausländischer Herkunft sind deutlich zu erhöhen, denn der öffentliche Dienstleistungsbereich repräsentiert ausländische Bevölkerungsanteile nicht angemessen in seiner personellen Zusammensetzung.

Dr. Dagmar Beer-Kern  
Referentin bei der Beauftragten der  
Bundesregierung für Ausländerfragen  
Mauerstraße 45-52  
10117 Berlin  
Tel. (030) 20071369

---

Wolfgang Fehl

## Wer rastet, der rostet. Ausländische Arbeitnehmer für berufliche Weiterbildung motivieren

### 1. Teil: Einleitung/Das Vorbild

Meine Damen und Herren,  
dieses Bild und der Titel meines Beitrags - „Wer rastet, der rostet“ - stammen aus dem „Pro Qualifizierungs-Kalender 1998“. Abgebildet ist ein Mitarbeiter der Fordwerke in Köln - und ich möchte es Ihnen näher bringen: nämlich das Konzept, für das es steht.

Aber, fangen wir von vorne an: Guglielmo Coppola war erst 18, als er vor 30 Jahren aus Süd-Italien nach Deutschland kam: als Gastarbeiter, wie es damals hieß. Er kam mit einem Koffer, hatte circa 60 Mark in der Tasche und ein Zeugnis der technischen Fachschule in Italien. Eine Arbeit wartete bereits auf ihn, bei den Fordwerken. Ford-Mitarbeiter hatten in Italien die besten Schüler, auch seiner Schule, eingeladen, ein Jahr in Köln zu arbeiten. Und Guglielmo Coppola war einer der besten Schüler, was er auch in Köln bewies: Er lernte schnell, dass er - wenn er weiter kommen wollte - Deutsch beherrschen musste, Fachbegriffe vor allem, und dass er sich immer wieder für neue Arbeitsmethoden interessieren musste. Kurzum: er musste sich ständig weiterbilden. Auch die Firma erkannte bald seine Möglichkeiten und Fähigkeiten und übertrug ihm immer mehr Verantwortung. Guglielmo Coppola machte sich auch mit der „Computergesteuerten Konstruktion“ vertraut, wie es bei Ford heißt, und ist heute ein angesehener Mitarbeiter mit dem Status eines Ingenieurs. Er ist in der Gewerkschaft als Vollmitglied des Betriebsrates aktiv, hat eine Frau und drei Kinder.

Wer noch mehr über Guglielmo Coppola erfahren möchte, kann sich den Kalender anschauen oder im Internet unsere Homepage ansurfen.

### Welches Konzept will ich Ihnen nun vorstellen?

Fangen wir mit ein paar Feststellungen an:

- Guglielmo Coppola hat zunächst einmal etwas für sich selbst erreicht - er hat Karriere gemacht, verdient gut, seine Arbeit gesichert.
- Die Familie hat auch etwas davon - obwohl die erste Zeit hart war: einen zufriedenen Ehemann und Vater.

- Die Firma hat einen hervorragenden Mitarbeiter gewonnen: einen, der mehr Geld wert ist, als er kostet - denn die Firma erzielt durch ihn Gewinn.
- Die Gesellschaft profitiert ebenfalls: Er wird kein Arbeitslosengeld verlangen, keine Sozialhilfe, er ist gesünder als unzufriedene Arbeiter und wird dem Gesundheitssystem weniger zur Last fallen - und er zahlt Steuern und Sozialbeiträge. Dadurch trägt er dazu bei, die Arbeitsplätze auch der deutschen Arbeiter zu sichern.
- Außerdem ist Guglielmo Coppola sozial engagiert: Er leistet einen Beitrag dazu, dass die deutsche Gesellschaft eine moderne, multikulturelle, europäische Gesellschaft wird.

Kurzum: Guglielmo Coppola ist ein **Vorbild**: für alle Arbeiter in Deutschland - vor allem aber für die ausländischen Migranten.

Und mit solchen **Vorbildern** arbeitet Pro Qualifizierung.

Warum ist das nötig?

## 2. Teil: Daten und Fakten

Ende 1999 waren in Deutschland etwas mehr als 2 Millionen Ausländer sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Dazu kamen circa 300.000 ausländische Selbstständige und mithelfende Familienangehörige. Knapp zwei Drittel kommen aus den ehemaligen Anwerbestaaten. Der Schwerpunkt ihrer Beschäftigung liegt mit 34 Prozent immer noch im verarbeitenden Gewerbe - Tendenz sinkend. Auch die jüngere Generation strebt verstärkt in den Dienstleistungsbereich. Insgesamt hat man den Eindruck einer - wenn man so will - Modernisierung, einer Anpassung der Beschäftigungsentwicklung der Migranten. Doch in Wirklichkeit ist es nicht ganz so. Eine nähere Betrachtung der statistischen Daten zeigt einen ganz ähnlichen Verlauf wie früher: Die Älteren kamen nach Deutschland, um die einfachsten Arbeiten zu leisten. Sie kümmerten sich um die „Drecksarbeit“ - um es einmal deutlich zu sagen. Dafür brauchten sie keine spezifische Berufsbildung. Und heute sieht es in den Dienstleistungssektoren noch ähnlich aus. Die Ausländer übernehmen die einfachsten Arbeiten, unter den ungünstigsten Arbeitsbedingungen: wie zum Beispiel die Reinigung, die personenbezogenen Dienstleistungen, die Wäscherei, etc. Die qualitativ hochwertige Arbeit bleibt den deutschen Kollegen vorbehalten. Noch heute liegt der Anteil der Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau bei den Ausländern doppelt so hoch wie bei den Deutschen - bei 60% und ist damit in den vergangenen 20 Jahren kaum zurückgegangen.

Das Schlimmste ist aber: Auch bei den jüngeren Generationen der Ausländer ist die Situation nicht besser. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft immer weniger in die berufliche Ausbildung Zugang finden. Ein Anachronismus, der einiges politisches Kopfzerbrechen bereitet. Denn viele dieser Kinder sind in Deutschland geboren - und doch noch immer nicht ganz zu Deutschland gehörig.

Dabei sind gute Schulbildung und berufliche Ausbildung eine „Conditio-sine-qua-non“ für bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Und - so würde ich sagen - auch die beste Voraussetzung für eine sinnvolle Integration in diese Gesellschaft. Aber kommen wir zu den statistischen Daten zurück - denn sie enthüllen einiges.

In den letzten 15 Jahren hat sich die Erwerbsbeteiligung bei Deutschen und Ausländern in entgegengesetzter Richtung entwickelt. Während bei den Deutschen eine eher steigende Tendenz zu beobachten ist, macht sich bei den Ausländern eine stark fallende Kurve bemerkbar - ein Rückgang von 10 Prozentpunkten! Das kann nur bedeuten, dass die ausländischen Migranten in ihrer Qualifikation mit der Wirtschaftsentwicklung und den veränderten Strukturen des Arbeitsmarktes, dass heißt, der verstärkten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, nicht mithalten können.

Wenn man die Situation der Arbeitslosen ins Auge fasst, wird es noch deutlicher.

Der Abstand zwischen der Quote der gesamten Arbeitslosen und der der Ausländer wird immer größer. Schon jetzt ist ein Fünftel der ausländischen Arbeitskräfte arbeitslos. Ihr Anteil liegt doppelt so hoch wie die Gesamtquote. In manchen regionalen Arbeitsmärkten liegt sie bereits bei 40%.

Und es sind die am wenigsten qualifizierten Arbeiter, die immer stärker die Arbeitslosenstatistik prägen.

Bei den arbeitslosen Jugendlichen ausländischer Herkunft bis 25 Jahren sieht die Situation sehr schlecht aus: 1998 hatten 74,8 Prozent von ihnen keine Berufsausbildung. Und eine positive Entwicklung ist kurzfristig nicht zu erwarten, denn nur knapp ein Drittel der jungen Ausländer zwischen 15 und 18 Jahren absolviert zurzeit eine Lehre. Bei den deutschen Jugendlichen sind es zwei Drittel.

Bei den Erwachsenen waren 1998 im Bundesgebiet West 78,5 Prozent der ausländischen Arbeitslosen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Zum Vergleich: Bei den Deutschen liegt diese Quote bei 38,2 Prozent, weniger als der Hälfte also!

Trotz dieser wenig ermutigenden Situation nutzen ausländische Arbeiter die vorhandenen Fort- und Weiterbildungsangebote nicht in erforderlicher Weise. Nach einer Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: 20% der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländer nehmen an allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen teil. Bei den Deutschen liegt die Quote bei 32%. Und meist sind es bei den Ausländern Sprachkurse, um Deutsch zu lernen. Nur 15% von ihnen nimmt aber an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teil, weniger als halb so viele wie bei den Deutschen. Die Frage ist: Warum?

### **3. Teil: Politik und Wirtschaft motivieren**

#### **Meine Damen und Herren,**

ich möchte an dieser Stelle ein Zitat vorlesen. Es stammt aus dem Vorwort der Veranstaltung „Qualifizierung im Jahre 2010“, die am vergangenen 29. März in Stuttgart stattfand. Geschrieben hat ihn Dr. Walter Döring, Wirtschaftsminister und stellvertretender Ministerpräsident des Landes Baden-Württemberg. *„Ohne eine laufende berufliche Weiterqualifizierung werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Anforderung der Arbeitswelt nicht erfüllen können. Dies gilt sowohl für die Führungs- und Fachkräfte, in besonders starkem Maße aber für die gering qualifizierten Arbeitskräfte. Letztere sind besonders gefährdet, arbeitslos zu werden, sofern sie sich nicht beruflich fortbilden. Gerade bei den eher weiterbildungsfernen Zielgruppen, zu denen auch die un- und angelernten Personen gehören, bedarf es deshalb einer Steigerung der Weiterbildungsmotivation. Hierfür sind entsprechende methodische und didaktische Konzepte gefragt. Für die Weiterbildungsträger und die betriebliche Personalentwicklung bedeutet dies, dass sie noch stärker die weiterbildungsfernen Personenkreise in ihre Bemühungen einbeziehen müssen, ohne jedoch die anderen Zielgruppen zu vernachlässigen.“* Zitat Ende.

Minister Döring spricht uns aus der Seele. Mit den „weiterbildungsfernen“ Gruppen sind zweifellos auch die Migranten gemeint. Sie benötigen dringend eine Steigerung der Weiterbildungsmotivation. Und das ist eine klare Aufgabe der Politik, der Wirtschaft und somit der Bildungsträger. Methodische und

didaktische Konzepte sind hierfür nötig - aber darauf kommen wir gleich zurück. Konzentrieren wir uns zunächst lieber auf die fehlende Motivation zur Weiterbildung.

Hierfür gibt es verschiedene Ursachen - einige davon kennen wir seit langem. Viel zu oft sind solche Erkenntnisse aber nur Erkenntnisse geblieben, und haben nicht zu Taten geführt:

- Aus sozialpolitischer Sicht haben Ausländer einen besonderen Status. Ihre Rechte - zum Teil auch die der EU-Ausländer - sind begrenzt. Aber sie unterliegen dem Ausländergesetz – und dadurch haben sie mehr Pflichten als deutsche Staatsbürger. Tatsache ist, dass die oft gepriesene Integration nicht stattgefunden hat. Sie wird auch nicht stattfinden, solange nicht anerkannt wird, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und solange die deutsche Bevölkerung nicht stolz darauf ist, ein modernes, multikulturelles Einwanderungsland geschaffen zu haben. Was ich sagen will, ist: Wer ein System - in unserem Fall das Bildungssystem - nicht sein Eigenes nennen darf, tut sich auch schwer damit, sich in dieses System zu integrieren, aus ihm das Beste herauszuholen.
- Aus pädagogischer Sicht wird immer klarer, dass die meisten Angebote der Fort- und Weiterbildung für deutsche Arbeitnehmer gedacht sind. Die spezifischen Bedürfnisse von Menschen ausländischer Herkunft werden kaum berücksichtigt: Gemeint sind die mangelnden Deutschkenntnisse oder die psychologischen Belastungen der Migranten als Folge ihrer eigenen Geschichte.
- Auf der anderen Seite sind Migranten schlecht informiert. Die Arbeiter der ersten Generation kennen kaum das deutsche Ausbildungssystem, sind davon überzeugt, dass immer irgendwie eine Arbeit zu finden ist - viele glauben immer noch an die „fantastische Rückkehr“ in die Heimat. Und was noch schlimmer ist: Diese Eltern übertragen ihre Unkenntnis auf die Kinder.

Ein Teufelskreis, den man durchbrechen muss! - Das hat auch die Wirtschaft erkannt - so, wie sie erkannt hat, dass die Migranten, egal welcher Generation, ein unglaubliches Potenzial darstellen, Keime von Kompetenzen besitzen, die man nur zu entwickeln braucht, um einen Gewinn für alle zu erzielen. Als Beispiel mag die Tatsache dienen, dass alle Migranten potenziell zweisprachig sind und darüber hinaus ihre eigene Kultur und Weltanschauung vermitteln können - was für ein Schatz in Zeiten der Globalisierung!



Und jetzt komme ich auf „Pro Qualifizierung“ zu sprechen. Denn dieses Projekt ist nichts weiter als die Folge der bisherigen Beobachtungen.

Die Wirtschaft als Motor der Politik oder umgekehrt - man kann sich hier fragen, wer zuerst da war, die Henne oder das Ei. Tatsache ist jedenfalls, dass die bundesweite „Koordinierungsstelle Pro Qualifizierung“ ein gemeinsames Projekt der Industrie- und Handelskammer zu Köln und der Handwerkskammer zu Köln ist - gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit.

Angefangen hat das alles vor 11 Jahren mit der BQN - am 1. Mai 1989 wurde die „Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte“ in Köln eröffnet – als Gemeinschaftsinitiative der Industrie- und Handelskammer zu Köln, der Handwerkskammer zu Köln und des Arbeitsamtes Köln, initiiert und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Ziel war die Förderung der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Das Projekt war erfolgreich: Der Ausländeranteil an allen Auszubildenden stieg in Köln von 4 auf 18 %. Die hier erarbeiteten Methoden - zum Beispiel der Ex-Azubi-Stammtisch, Konzepte für die Sensibilisierung der Ausbilder etc. - wurden von vielen anderen Projekten und Institutionen übernommen. BQN-Stellen existieren bis heute in verschiedenen deutschen Städten. In Köln führen seit April 1999 die Regelinstitutionen die Arbeit von BQN weiter.

Ausgehend von den Erfahrungen mit der BQN wurde 1997 das erste Projekt „Pro Qualifizierung“ auf regionaler Ebene geschaffen. Das Ziel: ausländische Migranten zwischen 25 und 45 Jahren zur Weiterbildung zu motivieren. Es war ein Erfolg - das kann man ruhig sagen - denn seit dem 1. März dieses Jahres ist „Pro Qualifizierung“ eine bundesweite Koordinierungsstelle. Diese Anerkennung seitens der Wirtschaft wie auch der Politik stellt uns vor neue Probleme, zeugt aber auch von der Überzeugungskraft unserer Arbeitsmethoden. Übrigens, seit Juli 1999 arbeitet das Projekt „KAUSA“ - Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen - eng mit uns zusammen, ebenfalls eine Initiative der IHK und der Handwerkskammer zu Köln. KAUSA wird als bundesweite Koordinierungsstelle von den Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung und für Bildung und Forschung gefördert. Ihre Zielgruppe sind ausländische Unternehmer, ihre Aufgaben deren Ausbilderqualifizierung und damit die Schaffung neuer Ausbildungsstellen.



#### 4. Teil: Ideen und Methoden

Methoden basieren auf Erkenntnissen. Zuerst konnten wir durch unsere Erfahrungen feststellen, dass das größte Problem bei den Arbeitsmigranten die Information darstellt. Über die Möglichkeiten des deutschen Aus- und Weiterbildungssystems sind sie schlichtweg gar nicht, oder falsch, oder zu wenig informiert. Die zweite Erkenntnis ist: Sie haben immer noch, auch die Jugendlichen, Sprachdefizite im Deutschen. Drittens: Nicht alle Firmen haben begriffen, was für ein Potenzial die Migranten darstellen. Viertens - was eigentlich eine Folge all dessen ist - die Aus- und Weiterbildungsangebote sind viel zu oft nicht für Migranten geeignet.

Wir müssen also auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig ansetzen, wenn wir unser Ziel erreichen wollen. Motivation durch Information. Wir geben weiter, was das Aus- und Weiterbildungssystem anbietet, wir klären über die Vorteile auf, wir geben Anregungen, wir machen schmackhaft, was sehr trocken zu sein scheint. Doch allein könnten wir nichts erreichen, wir brauchen Partner, Multiplikatoren - durch sie erreichen wir die Migranten. Und die Firmen, die mit uns zusammenarbeiten, werden mitsensibilisiert. Also schlagen wir zwei Fliegen mit einer Klappe. Wir arbeiten mit den Gewerkschaften, den Kirchen, den öffentlichen Einrichtungen zusammen. Das nennt sich: Information durch Kooperation. Und wenn die Gleichung aufgeht, dann gelingt uns: Motivation durch Kooperation.

Um das zu verwirklichen, produzieren wir Videos in verschiedenen Sprachen, die dann zum Beispiel von den ausländischen Vereinen eingesetzt werden. Wir führen Aufklärungskampagnen über Plakate, TV-, Rundfunk- und Zeitungsberichte durch. Wir veranstalten Informationsfeste, Schulungsseminare für Multiplikatoren und Fachtagungen. Wir koordinieren andere Projekte, die von unserer Erfahrung profitieren können. Außerdem haben wir inzwischen - durch die Unterstützung des Arbeitsamtes - bei drei Generalkonsulaten in Köln Beratungsstellen in den Muttersprachen einrichten können: denen von Italien, Griechenland und der Türkei. Die Idee ist so erfolgreich, dass zurzeit Anfragen aus ganz Deutschland kommen. Und natürlich haben wir auch eine Internet-Homepage und Hotlines auf Italienisch, Griechisch und Türkisch.

Unsere beste Arbeitshilfe bleiben aber die Vorbilder: Migranten, die es durch Aus- und Weiterbildung geschafft haben, ihren Status zu verbessern. Sie zeigen, dass es möglich ist. Sie sind unsere besten Botschafter. Sie stellen sich persönlich bei Veranstaltungen vor, wir berichten über sie in unserem Infobrief, oder wir bilden sie, wie Guglielmo Coppola, in unseren Pro Qualifizierungs-Kalendern ab.

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass auch das Thema Fachsprache zu unseren Hauptanliegen gehört. Wie bereits erwähnt, haben Migranten oft zu geringe Deutschkenntnisse, und noch schlimmer wird es, wenn sie sich mit deutschen Fachausdrücken konfrontiert sehen. Wir haben festgestellt, dass in diesem Bereich sehr wenig didaktisches Material vorhanden ist. Deswegen haben wir - in Zusammenarbeit mit der Volkswagen Coaching GmbH (Wolfsburg) und Ford Aus- und Weiterbildung e.V. (Köln) - ein Fach- und Sprachlernprogramm entwickelt, das die kulturelle Identität der Anwender berücksichtigt, ihrem Bildungsniveau entspricht und ihr Lerntempo respektiert. Dadurch wird auch die Lernmotivation gesteigert. Die ersten Schritte des Programms haben wir vor anderthalb Monaten hier in Berlin „uraufgeführt“ - bei unserer Fachtagung „Qualifizierung in Großbetrieben - international und interkulturell“. Bald wird das gesamte Programm verfügbar sein.

Meine Damen und Herren, ich möchte mich für Ihre Aufmerksamkeit bedanken und mich mit einem Satz unseres Bundespräsidenten Johannes Rau aus dessen „Berliner Rede“ im Mai dieses Jahres im „Haus der Kulturen der Welt“ verabschieden – denn dieser Satz bestätigt den Titel meines Beitrags – gleichzeitig unser Motto „Wer rastet, der rostet:

*„Bildung und nochmals Bildung - das ist die grundlegende Voraussetzung für jede Integration. Integration muss ein zentraler Bestandteil jeder Bildungspolitik werden.“*

Wolfgang Fehl • Pro Qualifizierung  
Unter Sachsenhausen 10-26  
50667 Köln  
Tel. (0221) 1640.665  
info@proqua.de

---

Dagmar Maur

## Berufliches Know-how von Zuwanderern nutzen und erweitern.

Die Bildungskonzepte des Akademikerprogramms der Otto Benecke Stiftung e.V. am Beispiel der Studienergänzung Mechatronik

Das Akademikerprogramm ist ein Arbeitsschwerpunkt der Otto Benecke Stiftung e.V. (OBS) neben anderen Betätigungsfeldern. Einige Hintergrundinformationen: Die OBS ist seit mehr als 35 Jahren von der Bundesregierung mit der schulischen und beruflichen Integration von Spätaussiedlern<sup>1</sup>, jüdischen Emigranten (sogenannten Kontingentflüchtlingen) und Asylberechtigten beauftragt. Dabei ist der Garantiefonds-Hochschulbereich (finanziert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) speziell für die Förderung junger studierwilliger- und berechtigter Zuwanderer zuständig und bietet hierfür u.a. Sprachkurse, Sonderlehrgänge und im Rahmen des Hochschulprogramms eine umfangreiche Betreuung während des Studiums an.

Das Akademikerprogramm der OBS fördert seit mittlerweile 12 Jahren im Auftrag und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung die berufliche Eingliederung von Spätaussiedlern und Kontingentflüchtlingen, die bereits im Herkunftsland einen Hochschulabschluss erworben haben. Rund 4200 Akademiker aller Berufsgruppen wenden sich jährlich an unser Programm und suchen Unterstützung bei ihrem Berufseinstieg in Deutschland.

Zuwanderer, die in ihrem Herkunftsland mit Erfolg studiert haben, werden, auch wenn sie Experten in ihrem Fach, Vorgesetzte oder sogar echte Führungspersonen waren, nicht ohne weiteres in Deutschland anerkannt. Dies resultiert weit weniger aus anerkennungsrechtlichen Schwierigkeiten als vielmehr aus zahlreichen Vorurteilen, die ihnen in der Bevölkerung, aber vor allem aufseiten potentieller Arbeitgeber begegnen. Die Studienabschlüsse, die Vergleichbarkeit mit deutschen Hochschulausbildungen und das technische Know-how werden in Frage gestellt. Viele Arbeitgeber sehen in den zugewanderten Neubürgern zunächst mal gute Arbeitskräfte, denen nicht nur von ihrer Statur, sondern auch von ihrem Auftreten eher schwere Lasten als schwere Denkarbeiten zugetraut werden.

Für die Spätaussiedler und jüdischen Emigranten erweisen sich nicht nur die Wohn- und Lebensverhältnisse oftmals als gewöhnungsbedürftig, sondern als sehr belastend stellt sich der meist in schwärzesten Farben geschilderte Arbeitsmarkt für Akademiker heraus. Das Gefühl, nicht anerkannt zu werden, ist meist neu für diesen Personenkreis.

Sie kommen in der Regel aus Arbeitsfeldern, die nicht nur ihrer Qualifikation entsprachen, sondern auch viel Verantwortung voraussetzten und ihnen vor allem das Gefühl gaben „Hier habe ich meinen Platz, hier werde ich gebraucht“. Man muss sich dabei vergegenwärtigen, dass Akademiker in osteuropäischen Ländern oftmals schlechter bezahlt wurden als Arbeiter und ihren Beruf daher meist aus einem Gefühl der Berufung ausgeübt haben. Fast alle Frauen waren berufstätig und haben sich trotz der hohen Doppelbelastung durch Familie und Beruf oft sehr stark mit ihrer Tätigkeit identifiziert.

Die Ankunft in Deutschland lässt sie durch den Verlust ihrer Berufsrolle in ein tiefes Loch an Orientierungs- und Hilflosigkeit fallen.

In unseren Beratungsgesprächen, die nicht nur in Bonn, sondern auch in den zahlreichen Außenstellen der OBS im gesamten Bundesgebiet geführt werden, werden wir täglich mit diesen ersten Eindrücken von Deutschland konfrontiert. An uns ist es, an sie das, was wir in den vergangenen Jahren gelernt haben, weiterzugeben: damit meine ich nicht in erster Linie die Informationen darüber, welche Schritte zu gehen sind, sondern vor allem die Hoffnung, dass trotz aller Hindernisse der Berufseinstieg in ihrem bislang ausgeübten Beruf möglich ist.

Neben der oben schon erwähnten Orientierungslosigkeit und der auf fachlicher Ebene zu leistenden Transformation gilt es, noch vorhandene Sprachprobleme und systembedingte Unterschiede aufzufangen. Mit letzterem ist vor allem der Mangel an Eigeninitiative und Durchsetzungsvermögen gemeint, die in sozialistischen Ländern aufgrund der staatlichen Regelung annähernd aller privaten Bereiche kaum entwickelt werden konnten.

Wir reagieren darauf, indem wir in möglichst allen Kursen auch sogenannte fachübergreifende Qualifikationen, wie z.B. Präsentations- und Bewerbungstechniken vermitteln und regelrecht Strategien zum „Anbieten der eigenen Ware“ mit den Teilnehmenden entwickeln. Etwas, was fast allen Zuwanderern, die nicht in westlichen Ländern sozialisiert wurden, eher zuwider ist.

Um den individuell richtigen Weg zum Berufseinstieg zu finden, sind viele Beratungsgespräche, Informationen und Orientierungshilfen erforderlich. Neben den persönlichen Kontakten setzen wir schriftliche Informationsmaterialien ein.

Die Qualifizierungsmaßnahmen, die wir für den Berufseinstieg auf qualifizierten Niveau anbieten, kann man in drei Gruppen einteilen: Sprachschulung, Orientierungshilfen und Studienergänzungen bzw. andere länger dauernde Förderprogramme, um die es uns hier im Besonderen geht.

In der Regel dauern Studienergänzungen 12-15 Monate und werden in Kooperation mit Hochschulen, Ministerien oder anderen Kooperationspartnern im gesamten Bundesgebiet durchgeführt. Allen Studienergänzungen sind Auswahlverfahren vorgeschaltet. Das Akademikerprogramm gibt in den Maßnahmen die Rahmenbedingungen vor, die vor Ort zusammen mit den jeweiligen Bedürfnissen der Maßnahmeteilnehmenden in Einklang gebracht werden. Während der Maßnahme übernehmen die Partnerorganisationen und Mitarbeiter des Akademikerprogramms gemeinsam die Betreuung der Teilnehmenden. Diese bezieht sich sowohl auf organisatorische Fragen der Unterbringung, der Stipendienberechnung, aber auch auf persönliche Schwierigkeiten, die sich durch die Teilnahme an der Maßnahme ergeben haben. Allein für die Berufsgruppe der Ingenieure wurden so z.B. in den vergangenen Jahren vier Spezialisierungen an den Fachhochschulen Dortmund, Merseburg und Münster sowie an der Bauhaus-Universität Weimar eingerichtet. Auch für Ökonomen gibt es spezielle Angebote, die mit den marktwirtschaftlichen Bedingungen in westdeutschen Unternehmen vertraut machen sollen an der Fachhochschule Würzburg und der Export-Akademie in Reutlingen.

Am Beispiel der Studienergänzung Mechatronik soll im Nachfolgenden dargestellt werden, wie derartige Maßnahmen aufgebaut sind und wie erfolgreich sie sein können.

Seit September 1997 führt das Akademikerprogramm die „Studienergänzung Mechatronik“ durch und konnte so eine Angebotslücke schließen. Die Erfahrungen aus den Studienergänzungen Maschinenbau, Elektrotechnik und technische EDV zeigten, dass der Arbeitsmarkt neben den Fachingenieuren einen großen Bedarf an interdisziplinär ausgebildeten Fachleuten verzeich-

nete. Im heutigen Zeitalter der Automatisierung werden zunehmend intelligente, lernfähige Systeme in allen Bereichen bis hin zum schweren Maschinenbau eingesetzt. Beispiele mechatronischer Geräte, bei denen Signale aufgenommen, weiterverarbeitet und dann beispielsweise in Kraft und Bewegung umgesetzt werden, sind z. B. Roboter, digital geregelte Verbrennungsmotoren, automatische Kameras, Klimaanlage, Komponenten im Automobilbau wie ABS und Airbags. Typisch für solche Produkte sind der hohe Anteil von modernster Technologie und Software, die für ihre Entwicklung und Konstruktion wie auch für ihren Einsatz notwendig sind.

Das Akademikerprogramm reagierte sehr schnell auf die Bedarfsmeldungen und konzipierte gemeinsam mit der FH Merseburg ein spezielles Studienangebot.

Die „Studienergänzung Mechatronik“ richtet sich an zugewanderte Ingenieurinnen und Ingenieure aus den Fachrichtungen Elektrotechnik, Maschinenbau und Informatik. Ideal ist es, wenn die Bewerber bereits über Vorerfahrungen in der Automatisierungstechnik verfügen, dies ist aber keine zwingende Bedingung. Interesse und eine hohe Lernbereitschaft sind allerdings Voraussetzung.

Die begehrten Studienplätze werden über ein mehrstufiges Auswahlverfahren vergeben. Alle Interessierten bewerben sich beim Akademikerprogramm zunächst schriftlich mit einem Fragebogen. Nach Auswertung der Fragebögen werden ca. 50 Kandidaten nach Bonn eingeladen, die weitere Tests – darunter Sprachtest und eine Fachklausur – durchlaufen. In einem abschließenden Interview wird vor allem die Motivation zur Teilnahme beleuchtet. Die Ergebnisse der verschiedenen Auswahlkomponenten entscheiden darüber, wer in die Studienergänzung aufgenommen wird. Dieses mehrstufige Auswahlverfahren garantiert eine sehr niedrige Abbrecherquote.

Die Maßnahme wird, wie bereits erwähnt, in Kooperation mit der FH Merseburg durchgeführt, die wir über eine Ausschreibung gewinnen konnten. Die Teilnehmenden werden in einem separaten Kurs geschult, nutzen aber – wie „normale“ Studierende auch - die Labore und Einrichtungen der FH Merseburg. Die „Studienergänzung Mechatronik“ gliedert sich in ein zehnmonatiges praxisorientiertes Präsenzstudium und zwei Praktika von einem bzw. drei Monaten Dauer. Durch die Zusammenführung von Theorie und Praxis stellen wir von



Beginn an einen starken Bezug zur Arbeitswelt dar und ermöglichen den Teilnehmenden die unmittelbare Umsetzung ihres erlernten Wissens in die Praxis. Das dreimonatige Abschlusspraktikum wird zudem von vielen Firmen bereits als kostenlose Einarbeitungszeit genutzt.

Während der gesamten Maßnahme erhalten die Teilnehmenden ein Stipendium. Wir konnten bereits zu Anfang feststellen, dass zahlreiche Zuwanderer qualifizierte Erfahrungen in der Automatisierungs- und Robotertechnik mitbringen. Diese beruhen aber in der Regel auf in der GUS angewandten Techniken, die hierzulande nicht gebräuchlich oder bereits veraltet sind. Auf diesen Kenntnissen baut die Studienergänzung zielgenau auf und erweitert sie um den Umgang mit aktuellen Technologien.

Ein erfolgreicher Mechatronik-Ingenieur oder Ingenieurin zeichnet sich durch interdisziplinäres Fachwissen und innovatives System-Denken aus. Sie arbeiten an der Schnittstelle der klassischen Ingenieurdisziplinen und haben die Aufgabe in Gesamtsystemen zu lösen. Hierbei benötigen sie neben fundierter Fachkompetenz insbesondere die Fähigkeit zur Teamarbeit und Kommunikation. Aus diesem Grunde legen wir bei der Durchführung der „Studienergänzung Mechatronik“ neben der Vermittlung von technischem Fachwissen besonderen Wert auf die Vermittlung der sogenannten überfachlichen Qualifikationen oder auch - neudeutsch - „soft skills“, wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentation und Selfmarketing.

Um den Voraussetzungen unserer speziellen Zielgruppe „Zuwanderer“ besondere Rechnung zu tragen, haben wir ebenfalls Sprachunterricht in technischem Deutsch und Englisch vorgesehen.

Die Frage, ob die „Studienergänzung Mechatronik“ eine erfolgreiche und für unsere Zielgruppe sinnvolle und erfolgreiche Maßnahme ist, können wir eindeutig mit „Ja“ beantworten. Über 90 % der Teilnehmenden finden nach Abschluss der Maßnahme einen qualifizierten Arbeitsplatz. Die Rückmeldungen verschiedener Arbeitgeber bestätigen: unsere Teilnehmer/die Zuwanderer verfügen über ein fundiertes Fachwissen, welches durch unser Angebot erweitert und den Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes angeglichen wurde. Nicht selten kommt es vor, dass Arbeitgeber unseren Teilnehmenden bereits während ihres Praktikums einen festen Arbeitsvertrag anbieten.



Diese Erfolgsquote ist in unseren anderen Maßnahmen ähnlich hoch, was nur auf die Zielgenauigkeit der Konzepte, vor allem aber auf die mitgebrachten Qualifikationen und persönlichen Voraussetzungen der geförderten Personen zurückzuführen ist. Neben den langjährigen Berufserfahrungen ist dies vor allem die Bereitschaft, nochmals fast ganz von vorne in Deutschland zu beginnen. Sich aus häufig leitender Stellung nun nochmals wie ein Student oder auch Praktikant in die hintere Reihe zu stellen, würde sicher auch vielen, die hier sozialisiert wurden, schwer fallen. Deshalb stehen wir im Akademikerprogramm oftmals mit großer Bewunderung vor denjenigen, die eine hohe Mobilität, eine große Lernbereitschaft und unglaubliche Motivation auf ihrem beruflichen Einstiegsweg bewiesen haben.

Die Erfolgsquote kann allerdings nur dadurch erreicht werden, dass vor Beginn der Maßnahmen die bereits oben erwähnte Auswahl unter den Bewerbern getroffen wird. Nicht alle eignen sich von ihrem sprachlichem Niveau, ihren Fachkenntnissen aber vor allem auch von ihrer Motivation für eine solche Maßnahme. Nur diejenigen, die bereit sind, vollen Einsatz zu zeigen, schaffen auch den Berufseinstieg. Aber auch wenn eine gewisse Auswahl unumgänglich ist, darf natürlich an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass, sofern mehr Mittel zur Verfügung stünden, durchaus auch noch mehr Teilnehmende gefördert werden könnten.

Wir sind überzeugt, dass die Erfolge, die wir in den vergangenen Jahren für Spätaussiedler und jüdische Emigranten erreicht haben, auch für andere Gruppen, die hier nach Deutschland kommen, geeignet sind.

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wurde auf weibliche Endungen weitgehend verzichtet. Frauen sind jedoch selbstverständlich stets mit einbezogen.

Dagmar Maur · Leiterin des Akademikerprogramms  
Otto Benecke Stiftung e.V., Akademikerprogramm  
Kennedyallee 105-107  
53175 Bonn  
Tel. (0228) 8163-234  
obs.akp@t-online.de

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

- I. Die Schwerpunkte der Diskussion ergaben sich aus den Themen der Impulsreferate und der Beiträge**
- II. Bereiche, die weiter vertieft werden sollen/ Anregungen für die weitere Arbeit des Forum Bildung:**
  1. Interkulturelles Lernen funktioniert nur gemeinsam. Es muss als Chance, nicht als Belastung verstanden werden. Sowohl für Ausländer als auch für Deutsche stellt es einen Mehrwert dar: Internationale Qualifikationen, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz werden neben dem Erwerb von Fachkenntnissen gefördert. Interkulturelles Lernen ist in der Regelschule unter Einbeziehung aller dort vertretenen Migrantensprachen ohne Leistungseinbußen möglich.
  2. Für Migrantenkinder ist die Qualifikation für den Ort, an dem sie leben, lernen und später arbeiten das vordringliche Ziel und nicht mehr die Vorbereitung auf eine eventuelle Rückkehr in ihre Herkunftsländer. Daher steht die Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Ziele: Deutsch gut und sicher beherrschen, die Muttersprache weiter pflegen und Englisch lernen.
  3. Appelle an Betriebe und Kammern, dass die Beschäftigung von Ausländern, auch im Hinblick auf die Internationalisierung der Wirtschaft, ein Gewinn ist. Die Wirtschaft muss sich ihre Qualifizierungsreserven selbst erschließen und kann dabei auf Ausländer nicht verzichten. Auch der Öffentliche Dienst muss aufgefordert werden, vermehrt Ausländer auszubilden und einzustellen.
  4. Die Erkenntnis, dass Bildung und Weiterbildung die Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt deutlich erhöhen, muss sich in den Köpfen ausländischer Schüler, Auszubildender und Berufstätiger festsetzen. Sie müssen gezielt angesprochen und ermuntert werden. Insbesondere das Lernen der Fachsprache ist von Bedeutung. Lern- und leistungsschwächere ausländische Jugendliche müssen in regionale Netzwerke eingebunden und gefördert werden (Ansprache über Mittler in ihrem ethnischen und kulturellen Milieu, Prominente als Vorbilder).
  5. Interkulturelle Kompetenz ist dort deutlich ausgeprägt, wo Ausländer und Deutsche zusammenleben. Umgekehrt ist Ausländerfeindlichkeit in den Gegenden besonders hoch, in denen kaum Ausländer leben. Wir müssen

dahin kommen, dass das Leben in fast ausschließlich deutschen Nachbarschaften als Manko begriffen wird. Interkulturelles Lernen darf daher nicht nur in den Bildungseinrichtungen stattfinden. Auch am Wohnort und in der Nachbarschaft sind Kontakte mit Ausländern wichtig.

6. Kindergärten und Kindertagesstätten müssen sich als Bildungseinrichtungen verstehen. Sie haben einen wichtigen Auftrag bei der Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Sie sind als Einrichtungen an der Schnittstelle zum Übergang in die Schule als Orte der Information, der Begegnung und der Werbung für diese Konzepte besonders gut geeignet.
7. Bildungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund müssen sich an den Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder orientieren und nicht an ihrem formalrechtlichen Status (Ausländer, Aussiedler, Flüchtling, Asylbewerber). Gute pädagogische Konzepte müssen übergreifend angelegt sein und lassen sich nicht in kleinteilige starre Schemata zwingen, die an sachfremden Gesichtspunkten ausgerichtet sind.
8. In der ersten und insbesondere in der zweiten Phase der Lehrerbildung muss den Erfordernissen des interkulturellen Unterrichts dringend Rechnung getragen werden.
9. Multikulturelle Lehrerteams sollen auf allen Ebenen des Bildungssystems gefördert werden. Frage: Wie sieht die deutsche Praxis bei der Einstellung und Beschäftigung ausländischer Lehrer aus?
10. Elternarbeit ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg interkultureller Erziehung (und zwar sowohl mit deutschen wie mit ausländischen Eltern).
11. Statistische Erfassung des Personenkreises mit Migrationshintergrund muss grundlegend reformiert werden (zunehmend weniger aus Pass oder Sprachbeherrschung ableitbar, z.B. Aussiedler oder ausländische Kinder mit Doppelstaatsangehörigkeit, mehrsprachige Kinder). Nur für klar definierte Gruppen können zielgerichtete Bildungsangebote gemacht werden.

Ilona Heuermann-Busch  
Bundesministerium für Bildung und Forschung  
Hannoversche Str. 30 · 10115 Berlin  
Tel. (030) 28540-5364  
Ilona.Heuermann-Busch@BMBF.Bund.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 8

Weiterbildung für Erwachsene mit  
geringen Qualifikationen und für ältere  
Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer

Moderation: Geerd Woortmann

Leiter der Abteilung berufliche Bildung und Bildungspolitik  
beim Deutschen Industrie- und Handelstag

## Thesepapier „Modulare Qualifizierung junger Erwachsener zum Berufsabschluss“

1. Trotz einer Vielzahl von Initiativen und Bemühungen auf dem Gebiet der beruflichen Erstausbildung bleibt eine konstant hohe Zahl junger Erwachsener ohne qualifizierte Berufsausbildung. Weder von Seiten der Wirtschaft und nachfragenden Betriebe noch für die jungen Menschen liegen hierin akzeptable Perspektiven. Gleichzeitig sind viele junge Erwachsene über 20 Jahre aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr für eine reguläre Berufsausbildung zu gewinnen bzw. wären mit der Organisation und dem zeitlichen Ablauf überfordert.

2. Vor diesem Hintergrund müssen neue Wege, Methoden und organisatorische Formen gefunden werden, die an den Lernvoraussetzungen und Lebenswelten der Zielgruppe ansetzen und sowohl die betriebliche Integration als auch den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses umfassen. Hierzu müssen betriebliche Arbeitsanforderungen und außerbetriebliche Lernabschnitte eng aufeinander bezogen werden und über einen differenzierten, individuellen beruflichen Entwicklungsplan umgesetzt werden.

3. Zur adäquaten Berücksichtigung individueller beruflicher Lern- bzw. Praxiserfahrungen sowie zur flexiblen Berücksichtigung betrieblicher Anforderungen in Verbindung mit differenzierten zeitlichen Phasen ist eine Zerlegung des jeweiligen Berufsbildes in einzelne Module mit einheitlicher Zertifizierung erforderlich. Diese Module beziehen sich sowohl auf das anerkannte Berufsbild als auch auf betriebliche Anforderungen und Abläufe und sollen von der zuständigen Kammer als prüfungs-relevant anerkannt werden.

4. Nach einer gemeinsamen Orientierungs- und Fortbildungsphase von ca. 10 Monaten erfolgt ein ca. 3-monatiges Betriebspraktikum mit Übernahmeoption. In den sich hieran anschließenden 2 Jahren erfolgt eine flexibel aufeinander bezogene Qualifizierung und tariflich entlohnte Beschäftigung sowohl im Betrieb als auch beim Bildungsträger mit Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Die jungen Erwachsenen sind Beschäftigte des jeweiligen Betriebes im Rahmen von Teilzeitarbeitsverträgen mit ansteigender Vergütung. Die Vorteile dieses Ansatzes liegen v.a. darin, dass

- die Teilnehmer-/innen nach kurzer Zeit in betriebliche Beschäftigung integriert werden können
- eine Kombination von Entlohnung und Qualifizierungsgeld erfolgt, das aus einer Hand als Arbeitslohn ausgezahlt wird
- die Lernmöglichkeiten und die Anforderungen des betrieblichen Lernortes in die Qualifizierung beim Bildungsträger einfließen
- die fachlichen Einsatzmöglichkeiten im Betrieb nach jedem beim Bildungsträger durchlaufenen Modul breiter werden
- der Bildungsträger für die zum Berufsabschluss erforderlichen fachlichen Standards sowie für die begleitende Lernförderung und individuelle Beratung sorgt und die Lernenden zur Abschlussprüfung führt.

#### **5. Die bisherigen praktischen Resultate dieses Ansatzes in NRW zeigen, dass**

- ausbildungsferne Zielgruppen für eine abschlussbezogene Qualifizierung in Verbindung mit bezahlter Beschäftigung gewonnen werden konnten
- u.a. Betriebe einbezogen werden konnten, die sich nicht in der beruflichen Erstausbildung engagieren, jedoch Arbeitskräftebedarf haben
- modulares Lernen sehr gut auf die betrieblichen Belange und Abläufe bezogen werden kann und dabei gleichzeitig praxisnäher wird
- Qualifizierungsfortschritt und -erfolg sehr eng mit kleinen Lerngruppen und selbstständigen Lernprozessen zusammenhängen
- eine individuelle Qualifizierungsdauer viel stärker auf die vorhandenen Erfahrungen und Stärken der Teilnehmer eingeht und deren Motivation und Durchhaltevermögen ausbaut
- etwa zwei Drittel der Teilnehmer nach dem ersten Jahr die Qualifizierung in Verbindung mit betrieblicher Beschäftigung fortsetzt
- ca. 62 % die Abschlussprüfung im ersten Anlauf bestehen und für
- ca. 87 % der Teilnehmer eine erfolgreiche berufliche Anschlussperspektive erreicht wurde.
- diese Art der flexiblen und kombinierten Qualifizierung und betrieblichen Beschäftigung auch auf andere arbeitsmarktpolitische Instrumente übertragbar ist.

Roland Matzdorf

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung,  
Kultur und Sport des Landes NRW

Breite Straße 27 · 40213 Düsseldorf

Tel. (0211) 8618-3446/3447 · roland.matzdorf@massks.nrw.de

---

## Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen

Um das Weiterbildungsgeschehen in einer für bildungspolitisches Handeln nutzbaren Weise empirisch abzubilden, sind multiperspektivische Ansätze erforderlich. Der Begriff „multiperspektivisch“ bezieht sich dabei auf drei Aspekte:

- Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Akteure des Weiterbildungsgeschehens wie z. B. (potentielle) Weiterbildungsnachfrager, Bildungsanbieter, Betriebe;
- eine komplementäre Nutzung unterschiedlicher methodischer Zugänge wie z.B. Repräsentativerhebungen und qualitative Analysen anhand von Fallstudien, Experteneinschätzungen oder Intensivinterviews;
- eine Zusammenführung bisher getrennter Forschungsarbeiten, in denen sich z.B. manche Experten mit technologischen Aspekten, andere mit neuen Lernmethoden und wieder andere mit der Definition von Prüfungsordnungen beschäftigen.

Der folgende Beitrag zielt darauf ab, empirische Ergebnisse zur Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme insgesamt und zur Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen zu Thesen zu verdichten. Empirische Basis dieser Thesen sind vor allem Forschungsprojekte, die im Bereich „Bildungsforschung“ bei Infratest Burke Sozialforschung durchgeführt wurden und die von Repräsentativerhebungen (z.B. Berichtssystem Weiterbildung) über qualitative Studien (z.B. Weiterbildungsbarrieren) und Evaluationsstudien (z.B. Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung) bis hin zu auf die Zukunft gerichteten Studien (z.B. Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, Bildungs-Delphi) reichen. Die Thesen beziehen sich auf folgende Aspekte:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Empirische Erfassung von Weiterbildung                        | 5. Herausforderungen beim Übergang zur Wissensgesellschaft         |
| 2. Trends der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland             | 6. Zugang zu informeller beruflicher Weiterbildungserfahrungen     |
| 3. Gruppenspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung | 7. Ansatzpunkte zum Abbau von Weiterbildungsbarrieren im Überblick |
| 4. Ergebnisse multivariater Analysen                             |  |



- 8. Vorfeld von Weiterbildung
- 9. Lernort Betrieb
- 10. Erfolgsbedingungen
- 11. Weiterbildungserfahrungen

- 12. Nachqualifizierung  
Erwachsener
- 13. Sonstige Maßnahmen
- 14. Ausblick

### **1. Empirische Erfassung von Weiterbildung**

Bisherige Ansätze zur empirischen Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten beziehen sich vor allem auf die organisierte, formale Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen oder Seminaren. Zunehmend werden informelle Arten des Kenntniserwerbs wichtiger. Entsprechend sollten Konzepte zur Erfassung des Weiterbildungsgeschehens die schwer zu erfassenden informellen Arten des Kenntniserwerbs verstärkt berücksichtigen.

### **2. Trends der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland**

Bundesweit befinden sich in Deutschland die berufliche und auch die allgemeine formal-organisierte Weiterbildung auf Wachstumskurs. Allerdings vollzieht sich im Bereich der informellen beruflichen Weiterbildung ein noch wesentlich deutlicherer Anstieg, der bei den selbstgesteuerten Arten des Kenntniserwerbs besonders stark ausfällt.

### **3. Gruppenspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung**

Noch immer gibt es bei der Teilnahme an Weiterbildung erhebliche gruppenspezifische Unterschiede. Dabei lassen sich Einflussfaktoren auf drei zentralen Ebenen unterscheiden: motivationale Faktoren, sozio-demographische Faktoren sowie Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen. In der formal-organisierten und der informellen Weiterbildung sind im großen und ganzen ähnliche Personengruppen unterrepräsentiert.

### **4. Ergebnisse multivariater Analysen**

Für weiterführende Analysen sind angesichts der Vielzahl der potentiellen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung multivariate Ansätze erforderlich, die genauere Hinweise zur Stärke und zum Zusammenwirken von Einflussfaktoren liefern als tabellarische Auswertungen. Nach den Ergebnissen einer Studie, die Infratest Burke Sozialforschung derzeit im Auftrag des BMBF durchführt, unterscheiden sich dabei die stärksten Einflussfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zwischen Erwerbstätigen und

Nichterwerbstätigen erheblich (vgl. Abbildung 1 und 2).

|                                 | Erwerbstätige                                    | Nichterwerbstätige   |
|---------------------------------|--|----------------------|
| Wichtigster Einflussfaktor      | Berufsbildung                                    | Ost-West-Unterschied |
| Zweitwichtigster Einflussfaktor | Transparenz von Angeboten;<br>Wirtschaftsbereich | Alter                |

### Teilnahme an beruflicher Weiterbildung Ergebnis einer Kontrastgruppenanalyse (2)

| Erwerbstätige<br>42%<br>Berufsbildung |      |                 |      |                            |      |                           |      |
|---------------------------------------|------|-----------------|------|----------------------------|------|---------------------------|------|
| Keine Berufsausbildung<br>17%         |      | Lehre<br>38%    |      | In Berufsausbildung<br>49% |      | Meister/Hochschule<br>55% |      |
| Guter Überblick                       |      | Guter Überblick |      | Öffentl. Dienst            |      | Guter Überblick           |      |
| ja                                    | nein | ja              | nein | ja                         | nein | ja                        | nein |
| 11%                                   | 29%  | 31%             | 43%  | 44%                        | 58%  | 42%                       | 59%  |

Quelle: Infratest Burke Sozialforschung

### Ergebnis einer Kontrastgruppenanalyse (3)

| Nichterwerbstätige<br>12%<br>Ländergruppe |       |  |                          |       |       |                     |       |       |
|---|-------|--|--------------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|
| Mitte<br>8%<br>Alter                      |       |  | Süd/Nord<br>10%<br>Alter |       |       | Ost<br>23%<br>Alter |       |       |
| 40–64                                     | 19–39 |  | 60–64                    | 50–59 | 30–49 | 19–29               | 60–64 | 55–59 |
| 4%  | 13%   |  | 0%                       | 7%    | 13%   | 18%                 | 5%    | 15%   |
|   |       |  |                          |       |       |                     |       | 30%   |

Quelle: Infratest Burke Sozialforschung

## **5. Herausforderungen beim Übergang zur Wissensgesellschaft**

Angesichts des Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steht das Aus- und Weiterbildungssystem in Deutschland vor vielfältigen Herausforderungen und wird sich rasch wandeln. Zentrale Entwicklungen betreffen die Zunahme von Selbststeuerung, eine neue Definition der Allgemeinbildung, die Integration von Arbeits- und Lernprozessen, veränderte Rollen von Lehrenden und Lernenden, verstärkte Evaluierung von Aus- und Weiterbildung sowie das Risiko eines zunehmenden „Knowledge-Gap“ zwischen Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen und zwischen bildungsfernen Gruppen, die immer mehr den Anschluss verlieren.

## **6. Zugang zu informeller beruflicher Weiterbildung**

Im Bereich der informellen beruflichen Weiterbildung liegen die Zugangsschwellen für bildungsferne Personen niedriger als bei Lehrgängen, Kursen oder Seminaren. Die informelle berufliche Weiterbildung erreicht eine höhere Zahl bildungsferner Personen als die formal-organisierte Weiterbildung. Trotzdem führt auch eine deutliche Expansion des informellen beruflichen Lernens nicht von selbst zu einer stärkeren Annäherung der gruppenspezifischen Teilnahmequoten.

## **7. Ansatzpunkte zum Abbau von Weiterbildungsbarrieren im Überblick**

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Aufgabe, bildungsfernen Gruppen den Zugang zum lebenslangen Lernen zu sichern, künftig noch an Bedeutung. Ansatzmöglichkeiten hierfür gibt es an verschiedenen Stellen, so z.B.

- im Vorfeld von Weiterbildung,
- am Arbeitsplatz sowie
- bei anderen fördernden und hemmenden Einflussfaktoren.

## **8. Vorfeld von Weiterbildung**

Das Einstellungsmuster der „Bildungsferne“ resultiert aus Bildungserfahrungen, die dem Arbeits- und Weiterbildungsprozess vorgelagert sind. Bei Ansätzen zur Verringerung dieses Phänomens kommt dem Elternhaus, dem vorschulischen Sektor, der Allgemeinbildung und der beruflichen Ausbildung eine Schlüsselfunktion zu.

## **9. Lernort Betrieb**

Arbeit wird immer häufiger so organisiert, dass sie dem einzelnen Impulse zur Kompetenzerweiterung gibt. Abwechslungsreiche Arbeit wirkt lernfördernd und bietet Anreize für eine Weiterbildungsteilnahme.

Wenn es gelingt, bildungsferne Personengruppen für eine Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen, geschieht dies häufig am Arbeitsplatz. Eine persönliche Ansprache durch als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Kollegen oder Vorgesetzte, also ein Anstoß von außen, steht meist am Anfang einer Teilnahme. Dem Lernort „Betrieb“ kommt deshalb eine Schlüsselfunktion bei der Weiterbildung bildungsferner Gruppen zu.

## **10. Erfolgsbedingungen**

Der Erfolg eines Anstoßes von außen bei bildungsfernen Gruppen hängt entscheidend davon ab, inwieweit verdeutlicht werden kann,

- dass Weiterbildung für die persönliche Arbeitssituation nützlich ist,
- dass Weiterbildung nicht mit früheren, negativen Bildungserfahrungen gleichzusetzen ist, sondern anwendungsbezogen und anschaulich sein kann und, last not least,
- dass die Anforderungen zu bewältigen sind. Die Angst vor Misserfolg ist eine der zentralsten Weiterbildungsbarrieren bei bildungsfernen Gruppen.

## **11. Weiterbildungserfahrungen**

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, werden Barrieren geringer, wenn sich weiterbildungsferne Personen irgendwann einmal an Weiterbildung beteiligt haben. Insofern dürften informelle Arten des Kenntniserwerbs eine Chance bieten, bildungsferne Gruppen auch zu formal-organisierter Weiterbildung hinzuführen.

## **12. Nachqualifizierung Erwachsener**

Vor diesem Hintergrund liegt der Gedanke nahe, für eine Nachqualifizierung Erwachsener verstärkt eine Zertifizierung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kenntnissen vorzunehmen und diese mit darauf aufbauenden modularisierten Angeboten zu kombinieren; solche Maßnahmen müssen nicht im Widerspruch zum Berufskonzept des dualen Systems stehen.

### 13. Sonstige Maßnahmen

Darüber hinaus können eine Reihe weiterer Maßnahmen den Zugang zu Weiterbildung für unterschiedliche bildungsferne Gruppen erleichtern. Zu nennen sind hier z.B.

- ein Ausbau von Weiterbildungsangeboten in ländlichen Regionen,
- zielgruppenorientierte, zeitlich optimierte Weiterbildungsangebote für spezielle Nachfragergruppen, z.B. Schichtarbeiter, Frauen mit kleinen Kindern usw.,
- verbesserte Information und „aufsuchende“ Weiterbildungsberatung,
- finanzielle Anreize.

### 14. Ausblick

Die o. g. Vorschläge stellen eine erste Auswahl möglicher Maßnahmen dar. Um zielgruppengerechte Ansätze zu finden, sind weiterführende Forschungsarbeiten erforderlich, insbesondere zu den Fragen, wie der Zugang von bildungsfernen Gruppen zum lebenslangen Lernen gefördert werden kann und unter welchen Bedingungen Lernprozesse erfolgreich verlaufen. Patentrezepte dafür gibt es nicht. Diese Feststellung sollte jedoch kein Alibi für politische Untätigkeit sein.

#### **Weiterführende Veröffentlichungen zu empirischen Arbeiten von Infratest Burke Sozialforschung, auf denen die o. g. Thesen basieren:**

- 1999 **Kuwan, H.:** Das selbstgesteuerte Lernen in der beruflichen Weiterbildung, in: BMBF/Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. – 6. November 1998 in Königswinter, S. 259-269, Bonn
- 1999 **Kuwan, H.:** Berichtssystem Weiterbildung VII, Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- 1999 **Kuwan, H., Waschbüsch, E.:** Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“, Bonn 1999.
- 1996 **Kuwan, H., Waschbüsch, E.:** Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung - Ansätze und Perspektiven Berichte zur beruflichen Bildung Heft 193 Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- 1996 **Kuwan, H.:** Faktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Beitrag zum BiBB/ISO-Workshop „Kosten und Nutzen von beruflicher Weiterbildung“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12/1996, Stuttgart 1996.
- 1994 **Kuwan, H., Waschbüsch, E.:** Betriebliche Weiterbildung. Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Heft 5/94 der Reihe „Bildung Wissenschaft Aktuell“, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

- 1994 **Straka, G., Kuwan, H.:** Einflußfaktoren auf die berufliche Fort- und Weiterbildung von Arbeitnehmer/innen in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens, in: Abel, J. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung und neue Technologien, Münster/New York 1994, S. 139 ff.
- 1993 **Kuwan, H., Waschbüsch, E.:** Ausbildung und Qualifizierung in Großbetrieben. Integrierter Abschlußbericht, in: Qualifizierungs- und Personalgewinnungsverhalten von Unternehmen, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- 1991 **Kuwan, H.:** Motivationen zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung in den neuen Ländern. Heft 2/91 der Reihe „Bildung Wissenschaft Aktuell“, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- 1990 **Kuwan, H.:** Weiterbildungsbarrieren Heft 7/90 der Reihe „Bildung Wissenschaft Aktuell“, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.

Helmut Kuwan  
Infratest Burke Sozialforschung  
Landsberger Straße 338  
80687 München  
Tel. (089) 5600-361  
helmut.kuwan@hqde.infrabrkr.com

---

Ute Leber

## Der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel

### 1. Einleitung

„Während die große Bedeutung des betrieblichen Humankapitals aus ökonomischer und gesellschaftspolitischer Sicht als Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands begrüßt wird, ist es ein durchgängiges Ergebnis vieler empirischer Untersuchungen, dass die betriebliche Weiterbildung bestehende Bildungsunterschiede tendenziell eher vergrößert denn verringert – und somit zu einer Verstärkung ungleicher Beschäftigungs- und Einkommenschancen nach Qualifikation und nach beruflichem Status beiträgt“ (Düll/Bellmann 1999b: 70). So kommen die meisten empirischen Studien, die sich mit der Weiterbildungsbeteiligung einzelner Qualifikationsgruppen beschäftigen, zu dem Schluss, dass betriebliche Weiterbildung in den meisten Fällen eine „Qualifizierung der Qualifizierten“ bedeutet und untere Qualifikationsgruppen bei Weiterbildungsmaßnahmen oft außen vor bleiben.

Ob und inwieweit sich auf Basis der Daten des IAB-Betriebspanels eine Segmentation auf dem betrieblichen Weiterbildungsmarkt zugunsten der Höherqualifizierten ergibt, soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden. Zu diesem Zweck wird zunächst ein knapper Überblick über das IAB-Betriebspanel im allgemeinen sowie über seine Eignung als Datengrundlage zu Fragen der Weiterbildung im speziellen gegeben. Anschließend werden deskriptive Ergebnisse zur Weiterbildungsintensität einzelner Qualifikations- bzw. Berufsgruppen dargestellt, wobei im Rahmen eines Querschnittsvergleichs 1997-1999 auch darauf eingegangen wird, wie sich die Zugangschancen für einzelne Beschäftigtengruppen in den letzten Jahren entwickelt haben. In einer multivariaten Schätzung wird abschließend der Frage nachgegangen, wie sich einzelne betriebliche Faktoren auf die spezifische Weiterbildungsbeteiligung einzelner Beschäftigungsgruppen auswirken.

### 2. Das IAB-Betriebspanel als Datengrundlage zu Fragen der Weiterbildung

Beim IAB-Betriebspanel handelt es sich um eine jährlich wiederholte Befragung mit in der Regel mündlichen Interviews, die seit 1993 in den alten und seit



1996 in den neuen Bundesländern durchgeführt wird. Der Rücklauf verwertbarer Interviews ist mit einer Quote von über 70%, der von wiederholt befragten Betrieben mit einer Quote von etwa 80% sehr zufriedenstellend. Grundgesamtheit des IAB-Betriebspanels sind alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Das Sample ist als geschichtete Zufallsstichprobe angelegt, wobei die ermittelten betrieblichen Angaben anhand einer aus der Beschäftigtenstatistik ermittelten Sollmatrix gewichtet und auf die Grundgesamtheit hochgerechnet werden (zu näheren Angaben zum IAB-Betriebspanel vgl. Bellmann 1997 oder Bellmann/Kölling/Kistler u.a. 1999). Zur Jahresmitte 1999 wurden in der 7. Welle West und der 4. Welle Ost 4.427 west- und 5.335 ostdeutsche Betriebe befragt, die für die in diesem Beitrag dargestellte deskriptive Untersuchung auf ca. 1,7 Mio. westdeutsche und ca. 400 Tsd. ostdeutsche Betriebe hochgerechnet wurden. Die multivariaten Analysen beziehen sich hingegen auf die ungewichteten Fälle in der Stichprobe; hier liegt die in der Schätzung berücksichtigte Fallzahl unter der Gesamtzahl der befragten Betriebe, da in die jeweiligen Schätzungen nur die Betriebe einbezogen werden, die auf alle den relevanten Variablen zugrundeliegenden Fragen geantwortet haben.

Der Fragebogen enthält neben einem Satz an Standardfragen, die jedes Jahr abgefragt werden, ein von Welle zu Welle wechselndes Schwerpunktthema. Die betriebliche Fort- und Weiterbildung bildet dabei alle zwei Jahre einen solchen Schwerpunkt und wurde zuletzt 1999 abgefragt. Neben der Frage, ob der Betrieb überhaupt eigene Qualifizierungsmaßnahmen fördert, wurde eine Reihe weiterer Variablen erfasst. Diese umfassen Angaben über die geförderten Qualifizierungsformen, über die Finanzierung der Weiterbildung bzw. deren Aufteilung auf Arbeitgeber und -nehmer sowie über die Gründe eines fehlenden Weiterbildungsengagements. Für die vorliegende Analyse besonders interessant ist die Frage nach der Teilnehmerzahl, die nach einzelnen Beschäftigungs- bzw. Qualifikationsgruppen aufgeschlüsselt ist. Bei der entsprechenden Frage im IAB-Betriebspanel haben die antwortenden Betriebe die Möglichkeit, alternativ die Zahl der teilnehmenden Personen oder die Zahl der Teilnahmefälle anzugeben. Während im ersten Fall Mitarbeiter, die an mehreren Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nur einmal gezählt werden, erfolgt im zweiten Fall eine Zählung solcher Mitarbeiter mehrfach entsprechend der Anzahl der realisierten Maßnahmen. Im folgenden werden die Teilnahmequoten nach dem „Personenkonzept“ präsentiert, d.h. Angaben über Teilnahmefälle werden auf Personen umgerechnet. Es werden zwei

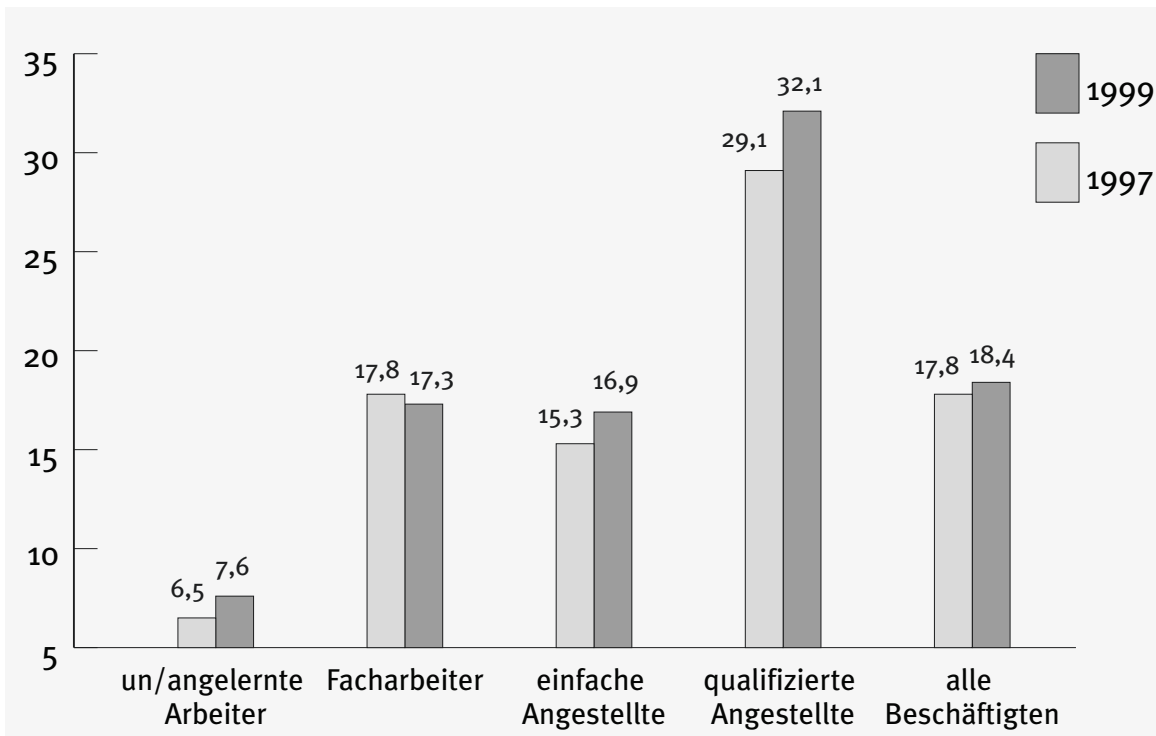
Varianten von Teilnahmequoten berechnet: So werden zum einen die spezifischen Anteile von Weiterbildungsteilnehmern an *allen Beschäftigten* der jeweils betrachteten Gruppe berechnet, zum anderen werden die Anteile der Weiterbildungsteilnehmer an den *Beschäftigten der Weiterbildungsbetriebe* ausgewiesen. Die zuletzt genannte Quote kann insofern als Indikator für die Weiterbildungsintensität des jeweiligen weiterbildenden Betriebes betrachtet werden, während im ersten Fall eine hohe Teilnahmequote sowohl auf einen großen Anteil an weiterbildenden Betrieben als auch auf einen hohen Anteil an in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogene Mitarbeiter zurückgeführt werden kann.

Da sich der Fragenkomplex des IAB-Betriebspanels auf einen breiten Themenbereich bezieht, ist es möglich, Aspekte der Weiterbildung nicht nur isoliert zu betrachten, sondern in den Kontext verschiedener betrieblicher Faktoren zu stellen. Dies unterscheidet das IAB-Betriebspanel von verschiedenen anderen Erhebungen, die sich speziell auf die betriebliche Weiterbildung beziehen und andere betriebliche Faktoren nicht oder nur in einer zu vernachlässigenden Größenordnung in die Befragung einbeziehen. In der multivariaten Analyse wird in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob eine Einbeziehung gerade auch der unteren Qualifikationsgruppen in Abhängigkeit von bestimmten betrieblichen Konstellationen erfolgt.

### **3. Ausgewählte deskriptive Ergebnisse zur Weiterbildungsteilnahme einzelner Qualifikationsgruppen in den Betrieben**

Betrachtet man zunächst den Anteil der Betriebe, die im ersten Halbjahr 1999 überhaupt weiterbildungsaktiv waren, so liegt dieser in den alten Bundesländern bei 38% und in den neuen Bundesländern bei 42%.<sup>1</sup> Die entsprechenden Vergleichswerte für 1997 liegen im Westen bei 37% und im Osten bei 39%. Während der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe im Westen also nur geringfügig gestiegen ist, hat im Osten eine Zunahme um immerhin drei Prozentpunkte stattgefunden.

**Abb. 1: Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an allen Beschäftigten der jeweiligen Qualifikationsgruppe 1997-1999 (Westdeutschland) in %**



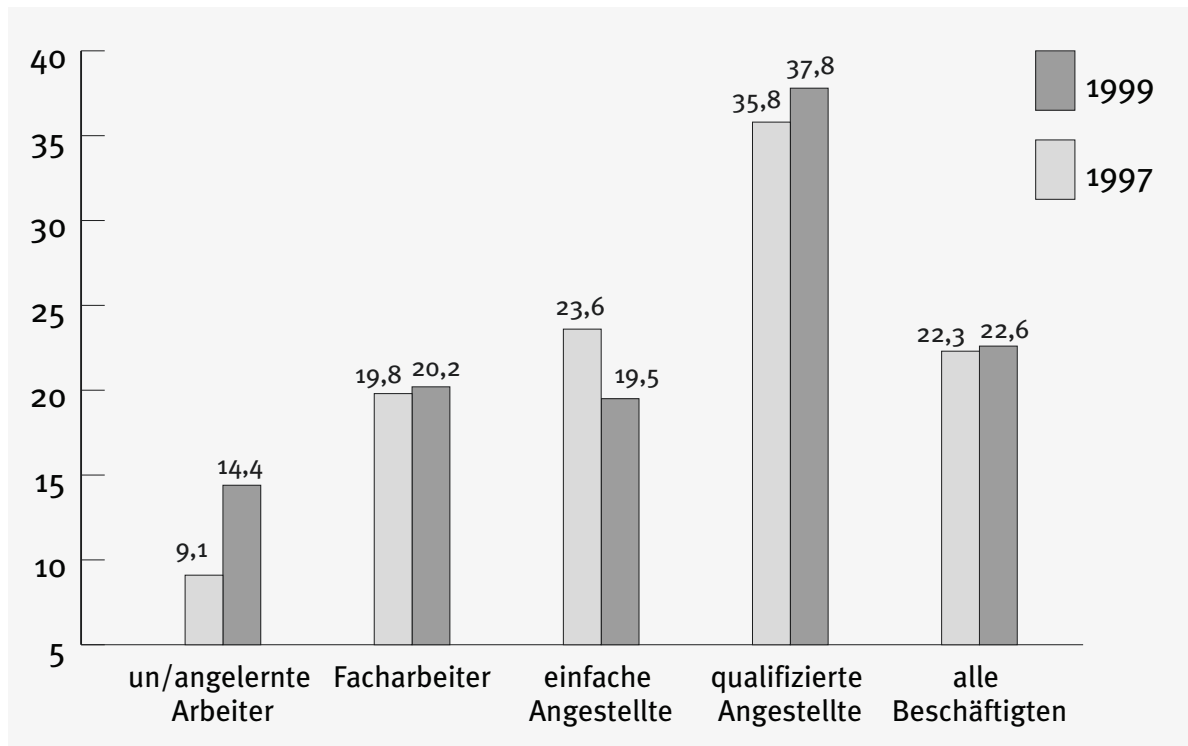
Quelle: IAB-Betriebspanel 1997 und 1999, 5. bzw. 7. Welle West

Interessant für den vorliegenden Beitrag ist jedoch insbesondere die Weiterbildungsbeteiligung einzelner Qualifikationsgruppen. Hierzu wurde folgendes festgestellt: Insgesamt hat im ersten Halbjahr 1999 etwa jeder fünfte Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Dabei liegt die Teilnahmequote im Osten mit 22,6% über der im Westen mit 18,4%. Gegenüber dem ersten Halbjahr 1997 haben diese Quoten nur geringfügig zugenommen; die entsprechenden Vergleichswerte für 1997 liegen im Osten bei 22,3% und im Westen bei 17,8%. Bezieht man den Anteil der Weiterbildungsteilnehmer nicht auf alle Arbeitnehmer, sondern nur auf diejenigen, die in Weiterbildungsbetrieben beschäftigt sind, so liegen die Teilnahmequoten im ersten Halbjahr 1999 im Osten bei 31,9% und im Westen bei 25,7% (die entsprechenden Vergleichswerte für 1997 liegen bei 31,9% im Osten bzw. bei 25,5% im Westen).

Wie stellt sich nun aber der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung für einzelne Qualifikationsgruppen dar? Es ist festzustellen, dass die Weiterbildungsintensität zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen erheblich streut. So stehen die Chancen, in Qualifizierungsaktivitäten involviert zu werden, für *qualifizierte Angestellte* (d.h. Angestellte mit abgeschlossener

Berufsausbildung oder einer gleichwertigen Berufserfahrung sowie leitende Angestellte) am besten. 32% (West) bzw. 38% (Ost) der Angehörigen dieser Qualifikationsgruppe haben im ersten Halbjahr 1999 an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Gegenüber 1997 haben sich die Chancen dieser Beschäftigten weiterverbessert. So lagen die entsprechenden Quoten 1997 im Westen bei 29%, im Osten bei 36% (vgl. Abb. 1 und 2).

**Abb. 2: Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an allen Beschäftigten der jeweiligen Qualifikationsgruppe 1997-1999 (Ostdeutschland) in %**

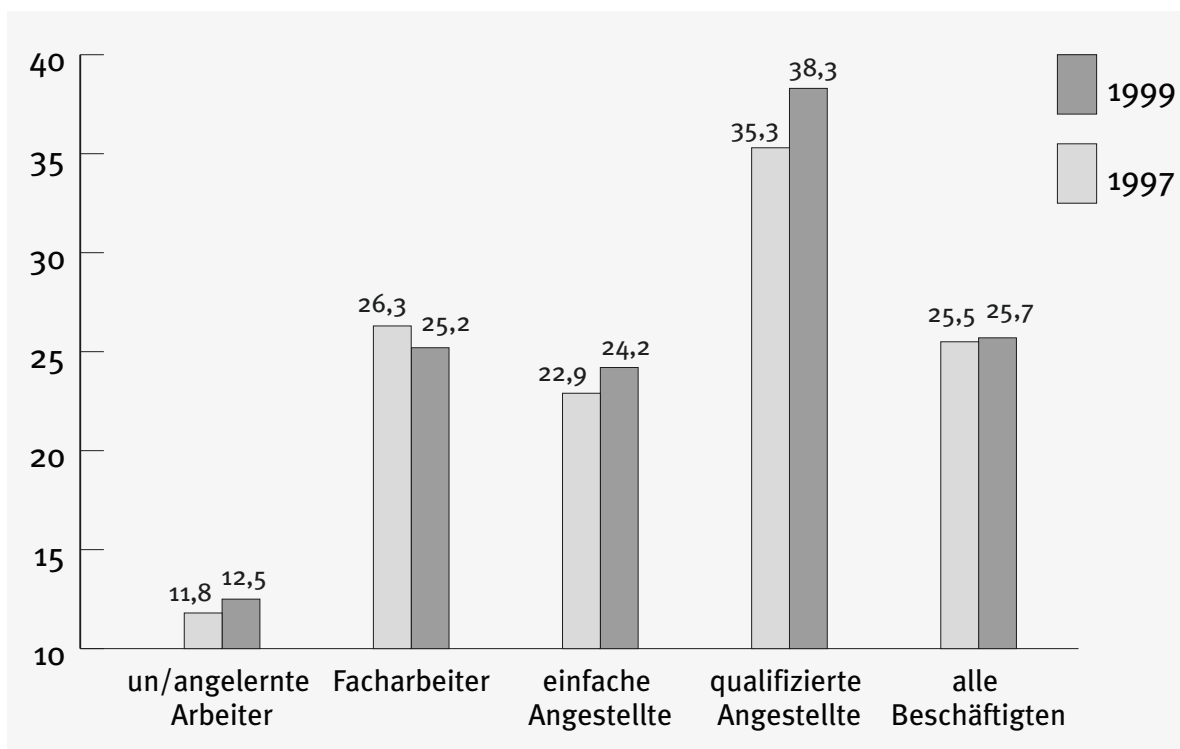


Quelle: IAB-Betriebspanel 1997 und 1999, 2. bzw. 4. Welle Ost

Unterdurchschnittliche Teilnahmequoten sind hingegen für einfache Angestellte, Facharbeiter und un- bzw. angelernte Arbeiter auszumachen. Von den *Facharbeitern* waren 1999 im Westen 17% in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen, im Osten 20%. Kaum Unterschiede bestehen zwischen dieser Quote und der der *einfachen Angestellten*, die bei 17% im Westen bzw. bei 19% im Osten lag. Ein Vergleich mit den entsprechenden Werten für 1997 zeigt, dass sich im Westen die Chancen der einfachen Angestellten verbessert, während sich die der Facharbeiter geringfügig verschlechtert haben. Im Osten sind die Verhältnisse umgekehrt: Gewonnen haben hier, wenn auch nur geringfügig, die Facharbeiter, deutlich verschlechtert haben sich dagegen die Chancen der einfachen Angestellten.

Am schlechtesten stehen schließlich die Weiterbildungschancen der un- bzw. angelernten Arbeiter. Nur 8% (West) bzw. 14% (Ost) der Angehörigen dieser Beschäftigtengruppe wurden im ersten Halbjahr 1999 in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen. Dabei ist jedoch insbesondere im Osten ein deutlicher Zuwachs gegenüber dem ersten Halbjahr 1997 festzustellen. Damals lag die Teilnahmequote für un- bzw. angelernte Arbeiter in den neuen Ländern bei 9%; es kam also zu einem Anstieg von immerhin fünf Prozentpunkten. Damit stellt diese Beschäftigtengruppe in den neuen Ländern den „Gewinner“ im Vergleich zu 1997 dar; im Westen haben dagegen die qualifizierten Angestellten am stärksten zugelegt.

**Abb. 3: Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an den Beschäftigten der Weiterbildungsbetriebe nach Qualifikationsgruppen 1997-1999 (Westdeutschland) in %**

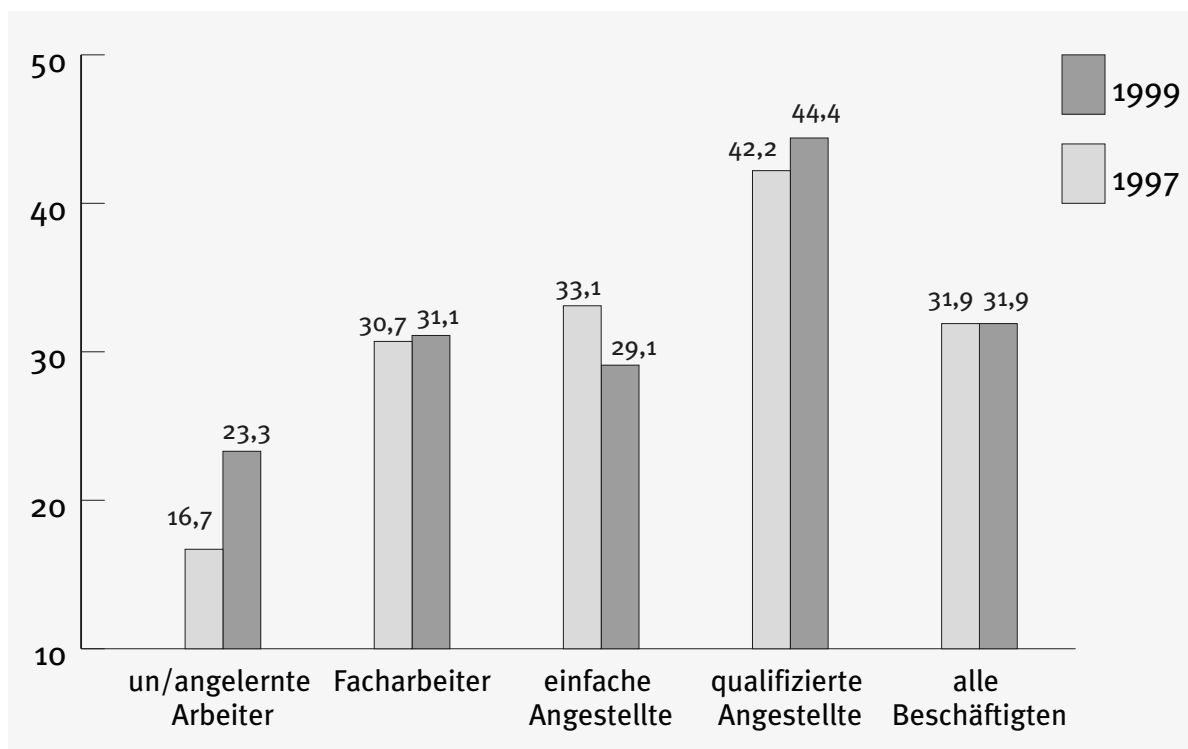


Quelle: IAB-Betriebspanel 1997 und 1999, 5. bzw. 7. Welle West

Die qualifikationsspezifische Differenzierung der Weiterbildungsteilnahme bleibt auch dann erhalten, wenn die Teilnahmequoten ausschließlich in denjenigen Betrieben betrachtet werden, die Weiterbildungsmaßnahmen angeboten haben (vgl. Abb. 3 und 4). In den Weiterbildungsbetrieben selbst wurden 38% (44%) der west- (ost-) deutschen qualifizierten Angestellten in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen; die Beteiligung der einfachen Angestellten

lag im Westen bei 24%, im Osten bei 29%. Etwas höher als diese Quote lag die der Facharbeiter mit 25% im Westen und 31% im Osten. Für die un- bzw. angelernten Arbeiter ist schließlich festzustellen, dass diese im Westen eine Teilnahmequote von 13% aufweisen, im Osten eine von 23%.

**Abb. 4: Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an den Beschäftigten der Weiterbildungsbetriebe nach Qualifikationsgruppen 1997-1999 (Ostdeutschland) in %**



Quelle: IAB-Betriebspanel 1997 und 1999, 2. bzw. 4. Welle West

Differenziert nach *Wirtschaftszweigen* ergibt sich folgendes Bild: Betrachtet man zunächst die Teilnahmequote aller Beschäftigten, so fällt auf, dass diese sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern im Kredit- und Versicherungswesen am höchsten ist, wobei in dieser Branche jedoch starke Niveauunterschiede zwischen Ost (40%) und West (26%) festzustellen sind. Weit überdurchschnittliche Teilnahmequoten weisen im Westen weiterhin die Organisationen ohne Erwerbszweck sowie die Betriebe des Bereichs Bergbau/Energie/Wasserversorgung und Staat/Sozialversicherung auf; im Osten sind dies die Betriebe des Gesundheitswesens, Staat/Sozialversicherung und sonstige Dienstleistungen. Die geringsten Teilnahmequoten sind in der Verbrauchsgüterindustrie und im Baugewerbe zu finden, was gleichermaßen für West und Ost gilt.

Ohne an dieser Stelle eine ausführliche deskriptive Analyse für alle Wirtschaftszweige vorzunehmen, seien einige Anmerkungen zur Weiterbildungsintensität einzelner Beschäftigtengruppen gemacht. So ist festzustellen, dass fast durchgängig über alle Branchen hinweg die Weiterbildungsbeteiligung der qualifizierten Angestellten am höchsten ist (vgl. Tab. 1 und 2). Ausnahmen bilden im Westen lediglich die Verbrauchsgüterindustrie sowie der Bereich Bergbau/Energie/Wasserversorgung, wo die einfachen Angestellten jeweils die höchste Teilnahmequote aufweisen. Im Osten übersteigt die Quote der einfachen Angestellten die der qualifizierten Angestellten in der Grundstoffverarbeitung. Besonders deutlich ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen den qualifizierten Angestellten und den übrigen Beschäftigtengruppen insbesondere in verschiedenen Dienstleistungsbereichen. Im Verarbeitenden Gewerbe hingegen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen nicht gar so stark ausgeprägt. (s.a. Tabelle 1: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Branchen 1999)

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung einzelner Qualifikationsgruppen wie folgt zusammenfassen: Nach wie vor bestehen für einzelne Beschäftigtengruppen deutliche Unterschiede im Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, wobei die qualifizierten Angestellten mit deutlichem Abstand die höchste Beteiligung aufweisen. Die Chancen dieser Gruppe haben sich dabei gegenüber 1997 noch weiter verbessert. Etwa gleich hoch liegen die Teilnahmequote der einfachen Angestellten und die der Facharbeiter, doch fallen diese Gruppen gegenüber den qualifizierten Angestellten bereits weit ab. Im Vergleich zu 1997 ist festzustellen, dass sich die Quoten dieser beiden Beschäftigtengruppen aneinander angenähert haben, wobei im Westen die einfachen Angestellten hinzugewonnen und die Facharbeiter verloren haben; im Osten hingegen sind die Verhältnisse gerade umgekehrt. Auch über die einzelnen Branchen hinweg bleibt das Bild einer nach Qualifikationsgruppen differenzierten Weiterbildungsbeteiligung bis auf einige Ausnahmen erhalten, wobei insbesondere in verschiedenen Dienstleistungsbereichen die qualifizierten Angestellten den anderen Gruppen weit überlegen sind. Weniger stark sind hingegen die Unterschiede zwischen qualifizierten Angestellten und den übrigen Gruppen im Verarbeitenden Gewerbe ausgeprägt. (s.a. Tabelle 2: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Branchen 1999)



**Tabelle 1: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Branchen 1999 in % (Westdeutschland)**

|                        | un-/angelernte<br>Arbeiter |      | Facharbeiter |      | einfache<br>Angestellte |      | qualifizierte<br>Angestellte |      | alle<br>Beschäftigten |      |
|------------------------|----------------------------|------|--------------|------|-------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| Landwirtschaft         | *                          | *    | *            | *    | *                       | *    | *                            | *    | *                     | *    |
| Bergbau                | 0,6                        | 2,4  | 16,5         | 19,2 | 37,4                    | 51,3 | 32,3                         | 37,2 | 23,3                  | 30,4 |
| Grundstoffverarbeitung | 14,2                       | 16,8 | 17,3         | 22,7 | 17,7                    | 20,1 | 21,7                         | 24,1 | 16,6                  | 20,1 |
| Investitionsgüter      | 12,3                       | 14,0 | 20,3         | 24,5 | 29,2                    | 33,9 | 31,9                         | 36,4 | 20,3                  | 24,1 |
| Verbrauchsgüter        | 5,5                        | 9,7  | 11,9         | 22,5 | 22,1                    | 30,0 | 18,6                         | 25,9 | 9,9                   | 17,5 |
| Bau                    | 3,5                        | 8,2  | 12,5         | 28,4 | 6,7                     | 16,4 | 14,9                         | 30,3 | 9,1                   | 21,3 |
| Handel                 | 11,1                       | 17,9 | 21,3         | 38,7 | 12,4                    | 20,4 | 30,7                         | 43,2 | 18,6                  | 29,3 |
| Verkehr/Nachrichten    | 2,5                        | 4,8  | 17,2         | 23,4 | 25,1                    | 38,0 | 29,4                         | 33,3 | 17,6                  | 24,5 |
| Kredit/Versicherung    | 0,5                        | 0,5  | 14,5         | 14,5 | 21,1                    | 23,3 | 38,2                         | 39,4 | 26,3                  | 27,5 |
| Gaststätten            | 7,8                        | 17,7 | 27,7         | 52,7 | 12,3                    | 19,7 | 31,2                         | 46,5 | 14,0                  | 28,0 |
| Bildung/Verlage        | 1,7                        | 6,0  | 12,3         | 17,2 | 21,5                    | 30,7 | 33,5                         | 40,1 | 21,4                  | 31,9 |
| Gesundheitswesen       | 3,0                        | 3,7  | 21,2         | 25,4 | 17,5                    | 20,6 | 30,3                         | 35,4 | 20,5                  | 24,8 |
| Sonst. Dienste         | 5,2                        | 10,9 | 16,7         | 20,5 | 15,3                    | 34,3 | 45,2                         | 57,9 | 20,5                  | 31,0 |
| Org. o. Erwerbszweck   | 8,4                        | 13,7 | 13,5         | 18,3 | 15,1                    | 25,4 | 34,9                         | 41,7 | 23,4                  | 31,1 |
| Staat/Sozialvers.      | 3,7                        | 4,0  | 12,3         | 13,5 | 15,8                    | 16,4 | 30,3                         | 31,2 | 23,3                  | 24,3 |
| Insgesamt              | 7,6                        | 12,5 | 17,3         | 25,2 | 16,9                    | 24,2 | 32,1                         | 38,3 | 18,4                  | 25,7 |

Alle Betriebe
  Betriebe mit Weiterbildung

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West  
 \* aufgrund zu geringer Fallzahlen werden keine Angaben zur Landwirtschaft gemacht

Tabelle 2: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Branchen 1999 in % (Ostdeutschland)

|                        | un-/angelernte<br>Arbeiter |      | Facharbeiter |      | einfache<br>Angestellte |      | qualifizierte<br>Angestellte |      | alle<br>Beschäftigten |      |
|------------------------|----------------------------|------|--------------|------|-------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| Landwirtschaft         | 9,2                        | 20,7 | 12,9         | 24,1 | 6,0                     | 17,2 | 36,1                         | 49,9 | 12,7                  | 24,6 |
| Bergbau                | 4,2                        | 6,6  | 23,6         | 23,8 | 15,1                    | 16,6 | 32,1                         | 32,6 | 22,2                  | 22,9 |
| Grundstoffverarbeitung | 10,6                       | 19,3 | 20,8         | 27,9 | 46,9                    | 84,1 | 46,1                         | 55,2 | 21,8                  | 30,8 |
| Investitionsgüter      | 15,2                       | 22,9 | 23,1         | 30,5 | 18,6                    | 22,8 | 33,9                         | 40,4 | 21,8                  | 28,9 |
| Verbrauchsgüter        | 9,4                        | 18,9 | 15,0         | 27,6 | 5,7                     | 18,3 | 31,0                         | 46,9 | 12,4                  | 23,9 |
| Bau                    | 13,5                       | 25,7 | 14,7         | 28,7 | 18,6                    | 28,8 | 26,1                         | 44,7 | 13,1                  | 25,5 |
| Handel                 | 15,5                       | 29,7 | 29,7         | 40,1 | 22,2                    | 33,0 | 38,5                         | 51,4 | 24,2                  | 35,3 |
| Verkehr/Nachrichten    | 13,7                       | 17,9 | 19,1         | 30,2 | 12,1                    | 25,0 | 40,8                         | 50,5 | 21,0                  | 32,0 |
| Kredit/Versicherung    | 10,5                       | 28,8 | 35,9         | 35,9 | 15,8                    | 31,5 | 48,8                         | 52,4 | 39,7                  | 46,1 |
| Gaststätten            | 12,0                       | 20,4 | 34,1         | 57,2 | 20,0                    | 31,8 | 36,9                         | 47,3 | 21,3                  | 35,6 |
| Bildung/Verlage        | 22,2                       | 29,9 | 18,9         | 25,8 | 7,6                     | 16,0 | 37,7                         | 40,2 | 25,6                  | 29,2 |
| Gesundheitswesen       | 11,4                       | 15,2 | 23,9         | 32,4 | 27,4                    | 38,3 | 39,4                         | 42,7 | 30,6                  | 35,6 |
| Sonst. Dienste         | 24,5                       | 34,4 | 17,8         | 26,8 | 14,0                    | 28,6 | 44,5                         | 58,3 | 27,3                  | 40,5 |
| Org. o. Erwerbszweck   | 25,9                       | 38,8 | 17,2         | 29,8 | 19,0                    | 24,1 | 26,1                         | 39,7 | 22,4                  | 33,7 |
| Staat/Sozialvers.      | 7,5                        | 9,3  | 11,6         | 13,8 | 26,3                    | 28,0 | 37,0                         | 38,3 | 28,7                  | 30,6 |
| Insgesamt              | 14,4                       | 23,3 | 20,2         | 31,1 | 19,5                    | 29,1 | 37,8                         | 44,4 | 22,6                  | 31,9 |

Alle Betriebe
  Betriebe mit Weiterbildung

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 4. Welle Ost

#### 4. Ökonometrische Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsteilnahme

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt ein Überblick über deskriptive Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung einzelner Qualifikationsgruppen gegeben wurde, sollen im folgenden in einer multivariaten Schätzung verschiedene betriebliche Faktoren auf ihren Einfluss auf die Weiterbildungsintensität einzelner Qualifikationsgruppen hin untersucht werden. Abhängige Variable ist also der Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an den Beschäftigten der jeweiligen Qualifikationsgruppe. Dieser Anteil kann insbesondere im Fall der Niedrigqualifizierten häufig den Wert Null annehmen (wenn kein Mitarbeiter der entsprechenden Beschäftigtengruppe in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen wurde); im Fall einer vollständigen Teilnahme hingegen auch den Wert Eins (so bspw. bei qualifizierten Angestellten). Dieser Verteilung entsprechend wird für die empirische Analyse das Tobit-Modell (links- und rechtszensiert) verwendet. Einbezogen in die Analyse werden nur Weiterbildungsbetriebe mit mindestens zehn Beschäftigten; für kleinere Betriebe erscheint eine differenzierte Betrachtung einzelner Beschäftigtengruppen nicht sinnvoll. Die Analyse bezieht Fälle aus den Jahren 1997 und 1999 ein, so dass auch mit Hilfe dieses Modells überprüft werden kann, wie sich die Weiterbildungsintensität der untersuchten Qualifikationsgruppen in diesem Zeitraum entwickelt hat. Insbesondere für die Gruppe der Geringqualifizierten ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass wegen ihrer geringen Weiterbildungsbeteiligung die Ergebnisse nur vorsichtig interpretiert werden können, insbesondere dann, wenn hohe Anteile einer Weiterbildungsteilnahme von Null auftreten.<sup>2</sup>

Als unabhängige Variablen werden in die Schätzung solche aufgenommen, die in der bisherigen Diskussion eine bedeutende Rolle eingenommen haben (vgl. hierzu bspw. Gerlach/Jirjahn 1999 oder Düll/Bellmann 1998, 1999a und 1999b). Im einzelnen handelt es sich dabei um folgende Faktoren:

- **Personalstruktur:** Aus der vorliegenden Empirie zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. hierzu insbesondere auch die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse) ist bekannt, dass die formale Qualifikation der Erwerbstätigen erheblichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, wobei qualifizierte Mitarbeiter klare Vorteile gegenüber ihren weniger gut qualifizierten Kollegen haben. Zudem wurde gezeigt, dass nach der beruflichen Stellung Angestellte häufiger in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen werden als gewerbliche Arbeitnehmer. Die Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen sind hingegen nicht eindeutig. Während aus der empirischen Individualforschung zur

Weiterbildungsbeteiligung geschlechtsspezifische Unterschiede mit Vorteilen für Männer berichtet werden, ergeben Untersuchungen mit dem IAB-Betriebspanel 1999, dass die Teilnahmequote der Frauen über der der Männer liegt (vgl. hierzu Bellmann/Leber 2000). Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext zudem, dass der Frauenanteil hoch mit dem Anteil der Teilzeitbeschäftigten im Betrieb korreliert; von dieser Beschäftigtengruppe ist bekannt, dass sie weniger häufig in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen werden. In der multivariaten Analyse sollen demnach berücksichtigt werden: (a) der Anteil der qualifizierten Angestellten im Betrieb, von dem ein positiver Einfluss auf die Weiterbildungsintensität erwartet wird, (b) der Anteil der gewerblichen Arbeitnehmer, von dem ein negativer Einfluss erwartet wird, (c) der Frauenanteil, von dem aus sich keine eindeutige Einflussrichtung formulieren lässt und (d) der Anteil der Auszubildenden im Betrieb. Auch von letzterem Faktor lässt sich ein eindeutiger Effekt nicht formulieren: Einerseits kann vermutet werden, dass Erstausbildung und Weiterbildung sich ergänzen, andererseits kann aber auch die Erstausbildung ein Substitut zur Weiterbildung darstellen.

- **Technische Ausstattung:** Grundsätzlich kann vermutet werden, dass technische Neuerungen entsprechende Qualifikationserfordernisse und infolgedessen verstärkten Weiterbildungsbedarf induzieren. Insbesondere die Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken wird als Auslöser und Triebfeder für die Expansion der betrieblichen Weiterbildung angesehen. Fraglich ist jedoch, inwiefern gerade dieser technische Innovationsprozess als Einflussgröße für die Polarisierung in der Weiterbildung angesehen werden kann. So wird in der Literatur argumentiert, dass die Verwendung von IuK-Technologien einen Bias zugunsten der qualifizierten Arbeitskräfte besitzt (vgl. z.B. Gerlach/Jirjahn 1999). Insofern bleibt es abzuwarten, ob die sich im Zusammenhang mit betrieblichen IuK-Investitionen steigenden technisch-organisatorischen Anforderungen selektiv auf die Weiterbildungsintensität einzelner Beschäftigtengruppen auswirken.
- **Qualifikationsengpässe:** Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass Betriebe vor allem dann ihre Mitarbeiter in Weiterbildungsmaßnahmen einbeziehen, wenn es in bestimmten Bereichen zu Qualifikationsengpässen kommt. Als Indikator für solche Engpässe werden in der multivariaten Analyse berücksichtigt: (a) die betriebliche Selbsteinschätzung, dass „Schwierigkeiten, benötigte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen“ bestehen und (b) das Vorliegen von Personalaustauschprozessen („churning“), da angenommen werden kann, dass ein solcher Personalaustausch auf einen mismatch von Qualifikationsbedarf und -angebot hindeutet.<sup>3</sup>

- **Arbeitsbeziehungen:** Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen können von rechtlichen Ansprüchen beeinflusst werden, die Arbeitnehmer und ihre Interessenvertreter aufgrund gesetzlicher oder tarifvertraglicher Rechte geltend machen können. So können bspw. die Festlegung von Zielgruppen der Weiterbildung und Vorschläge zur Teilnehmerauswahl Gegenstand von Verhandlungen zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat sein. Auch wenn sich eine eindeutige Einflussrichtung der Tarifbindung des Betriebs oder der Existenz eines Betriebsrates auf die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im allgemeinen oder die spezifische Weiterbildungsintensität einzelner Qualifikationsgruppen im speziellen nicht oder nur schwer formulieren lässt, sollen auch diese beiden Faktoren in der multivariaten Analyse berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse der multivariaten Schätzungen, die getrennt für West- und Ostdeutschland durchgeführt wurden, sind in den Tabellen 3 und 4 dargestellt. Einige besonders wichtig erscheinende Ergebnisse sollen im folgenden näher diskutiert werden.

Zunächst zu den *Personalstrukturmerkmalen*: Der *Anteil der qualifizierten Angestellten* übt einen signifikant negativen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme von un-/angelernten Arbeitern und einfachen Angestellten aus, d.h. die Weiterbildungsintensität dieser Beschäftigtengruppen ist um so niedriger, je mehr qualifizierte Arbeitskräfte im Betrieb sind. Insofern bestätigt die empirische Schätzung den höheren Zugang von qualifizierten Angestellten zur Weiterbildung. Für die alten Bundesländer ergibt sich zudem ein signifikant negativer Einfluss des Qualifiziertenanteils auf die Weiterbildungsteilnahme von qualifizierten Angestellten. Dieses Ergebnis lässt sich als Konzentration der Weiterbildung auf einige wenige Mitarbeiter deuten.

Der *Anteil an Auszubildenden im Betrieb* übt einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung von Facharbeitern aus, hingegen einen negativen auf die von qualifizierten Angestellten und un- bzw. angelernten Arbeitern. Das betriebliche Engagement in der Erstausbildung korrespondiert demnach häufig mit der Qualifizierung von Facharbeitern; die un-/angelernten Arbeiter scheinen dagegen vor allem dann bei der Weiterbildung unberücksichtigt zu bleiben, wenn der Qualifikationsbedarf bereits durch die berufliche Erstausbildung abgedeckt wurde.

**Tabelle 3: Ergebnisse der Tobit-Schätzungen zur Weiterbildungsteilnahme nach Qualifikationsgruppen (Westdeutschland)**

|  | qualifizierte<br>Angestellte | Facharbeiter    | einfache<br>Angestellte | un-/angelernte<br>Arbeiter |
|--|------------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------------|
| <b>Personalstruktur</b>                  |                              |                 |                         |                            |
| Qualifiziertenanteil                     | <b>-0,091***</b>             | -0,414          | <b>-1,048***</b>        | <b>-0,618***</b>           |
| Anteil gewerblicher<br>Arbeitnehmer      | -0,016                       | <b>0,457***</b> | <b>-0,381***</b>        | <b>0,337***</b>            |
| Frauenanteil                             | 0,055                        | <b>-0,111**</b> | 0,0254                  | -0,012                     |
| Auszubildende<br>im Betrieb              | <b>-0,053***</b>             | <b>0,068***</b> | -0,173                  | <b>-0,091**</b>            |
| <b>Technische Ausstattung</b>            |                              |                 |                         |                            |
| „technischer Stand“                      | <b>0,030***</b>              | <b>0,027**</b>  | -0,038                  | 0,005                      |
| Investitionen in<br>IuK-Technologie      | <b>0,077***</b>              | <b>0,045**</b>  | 0,114                   | <b>0,131***</b>            |
| <b>Qualifikationsengpässe</b>            |                              |                 |                         |                            |
| Fachkräftemangel                         | 0,212                        | 0,0221          | 0,0151                  | 0,021                      |
| Arbeitgeberseitiger<br>Personalaustausch | 0,128                        | 0,022           | 0,071                   | <b>0,059*</b>              |
| <b>Arbeitsbeziehungen</b>                |                              |                 |                         |                            |
| Tarifbindung                             | -0,018                       | <b>0,110***</b> | -0,050                  | 0,038                      |
| Betriebs- oder<br>Personalrat            | <b>0,062***</b>              | <b>-0,055**</b> | <b>0,198***</b>         | 0,050                      |
| Dummy für das<br>Jahr 1999               | <b>0,111***</b>              | <b>0,111***</b> | <b>0,593***</b>         | <b>0,068**</b>             |
| Konstante                                | <b>***</b>                   | <b>**</b>       | <b>***</b>              | <b>***</b>                 |
| <b>Dummies für</b>                       |                              |                 |                         |                            |
| Wirtschaftszweige                        | ja                           | ja              | ja                      | ja                         |
| Betriebsgrößen                           | ja                           | ja              | ja                      | ja                         |
| Fallzahl (= Betriebe)                    | 3173                         | 3117            | 2515                    | 3219                       |
| Anteil der links-<br>zensierten Fälle    | 11%                          | 39%             | 72%                     | 72%                        |
| McFadden's Pseudo R <sub>2</sub>         | 0,070                        | 0,1748          | 0,150                   | 0,170                      |

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West  
 Anm.: \*\*\*, \*\*, \* zeigt Signifikanz auf einem Niveau von  $\alpha=0,01$ , 0,05 bzw. 0,10 an.

**Tabelle 4: Ergebnisse der Tobit-Schätzungen zur Weiterbildungsteilnahme nach Qualifikationsgruppen (Ostdeutschland)**

|  | qualifizierte<br>Angestellte | Facharbeiter    | einfache<br>Angestellte | un-/angelernte<br>Arbeiter |
|--|------------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------------|
| <b>Personalstruktur</b>                  |                              |                 |                         |                            |
| Qualifiziertenanteil                     | -0,033                       | -0,014          | <b>-1,852***</b>        | <b>-1,070***</b>           |
| Anteil gewerblicher<br>Arbeitnehmer      | <b>-0,203***</b>             | <b>0,537***</b> | -0,127                  | <b>1,144***</b>            |
| Frauenanteil                             | -0,002                       | 0,005           | -0,276                  | 0,161                      |
| Auszubildende<br>im Betrieb              | <b>-0,075***</b>             | <b>0,059***</b> | -0,092                  | <b>-0,199**</b>            |
| <b>Technische Ausstattung</b>            |                              |                 |                         |                            |
| „technischer Stand“                      | 0,007                        | 0,168           | -0,001                  | -0,030                     |
| Investitionen<br>in IuK-Technologie      | 0,022                        | 0,266           | 0,139                   | 0,104                      |
| <b>Qualifikationsengpässe</b>            |                              |                 |                         |                            |
| Fachkräftemangel                         | 0,012                        | -0,085          | 0,029                   | 0,121                      |
| Arbeitgeberseitiger<br>Personalaustausch | 0,015                        | 0,022           | 0,016                   | <b>0,219***</b>            |
| <b>Arbeitsbeziehungen</b>                |                              |                 |                         |                            |
| Tariffindung                             | 0,004                        | <b>0,057***</b> | 0,003                   | 0,065                      |
| Betriebs- oder<br>Personalrat            | <b>0,069***</b>              | -0,030          | 0,105                   | -0,089                     |
| Dummy für das<br>Jahr 1999               | <b>0,115***</b>              | <b>0,111***</b> | <b>1,130***</b>         | <b>0,264***</b>            |
| Konstante                                | <b>***</b>                   | <b>**</b>       |                         | <b>***</b>                 |
| Dummies für<br>Wirtschaftszweige         | ja                           | ja              | ja                      | ja                         |
| Betriebsgrößen                           | ja                           | ja              | ja                      | ja                         |
| Fallzahl (= Betriebe)                    | 3365                         | 3444            | 2530                    | 3038                       |
| Anteil der links-<br>zensierten Fälle    | 18%                          | 35%             | 84%                     | 83%                        |
| McFadden's Pseudo R <sub>2</sub>         | 0,035                        | 0,151           | 0,161                   | 0,170                      |

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 4. Welle Ost

Anm.: \*\*\*, \*\*, \* zeigt Signifikanz auf einem Niveau von  $\alpha=0,01$ ,  $0,05$  bzw.  $0,10$  an.



In Bezug auf die *technische Ausstattung* eines Betriebes lässt sich folgendes festhalten: Hat ein Betrieb im Vorjahr Investitionen in IuK-Technologien getätigt, so wirkt sich dies positiv auf die Weiterbildungsteilnahme von qualifizierten Angestellten, Facharbeitern und un- bzw. angelernten Arbeitern aus, wobei dieser Zusammenhang interessanterweise nur für die alten Bundesländer festgestellt wurde. Die Einführung von technischen Neuerungen steht demnach also in engem Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen für die genannten Beschäftigtengruppen – auf die Weiterbildungsbeteiligung von einfachen Angestellten übt sie hingegen keinen signifikanten Einfluss aus.

Interessanterweise ergibt sich auch kein signifikanter Einfluss von den Variablen, die auf *Qualifikationsengpässe* im Betrieb hindeuten (eine Ausnahme bildet der Personalaustausch im Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung un-/angelernter Arbeiter). Dies lässt sich evtl. so deuten, dass Betriebe, in denen in bestimmten Bereichen Engpässe vorliegen, bereits so an der Grenze ihrer Kapazitäten arbeiten, dass sie nicht über die zeitlichen Freiräume verfügen, ihre Mitarbeiter für Qualifizierungsmaßnahmen freizustellen.

Auch von der *Tarifbindung eines Betriebes* sowie von der *Existenz eines Betriebsrates* lässt sich keine eindeutige Einflussrichtung auf die Weiterbildungsteilnahme einzelner Beschäftigtengruppen feststellen. Insofern lässt sich kein generalisierender Schluss zum Zusammenhang der Weiterbildungsintensität mit der Existenz betrieblicher Interessenvertretungen ziehen.

## 5. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, einen Überblick über die Beteiligung einzelner Qualifikationsgruppen an der betrieblichen Weiterbildung zu geben. Auf Basis der Daten des IAB-Betriebspanels wurde gezeigt, dass nach wie vor für einzelne Beschäftigtengruppen deutliche Unterschiede im Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen bestehen, wobei qualifizierte Angestellte klare Vorteile gegenüber ihren weniger gut qualifizierten Kollegen aufweisen. Am schlechtesten stehen die Chancen für un- bzw. angelernte Arbeiter, wobei für diese Gruppe jedoch anzumerken ist, dass sich ihre Chancen, insbesondere im Osten, 1999 gegenüber 1997 deutlich verbessert haben.

Im Rahmen multivariater Analysen wurden weiterhin mögliche Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsintensität einzelner Beschäftigtengruppen untersucht. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich knapp wie folgt zusammenfassen:

- Ein hoher Anteil an qualifizierten Arbeitskräften im Betrieb geht mit niedrigen spezifischen Teilnahmequoten einher, was als Konzentration der Weiterbildung auf einige wenige (qualifizierte) Mitarbeiter gedeutet werden kann.
- Der Anteil der Auszubildenden im Betrieb korreliert positiv mit der Weiterbildungsbeteiligung von Facharbeitern, geht jedoch mit einer niedrigeren Teilnahme von un-/angelernten Arbeitern einher. Dies kann als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die berufliche Erstausbildung in manchen Fällen ein Substitut zu einer breiten Weiterbildung ist.
- Vorangegangene Investitionen in IuK-Technologien erhöhen die Weiterbildungsintensität von qualifizierten Angestellten, Facharbeitern und un-/angelernten Arbeitern. Dieser Effekt gilt jedoch lediglich für Westdeutschland, was auf Ost-West-Unterschiede im Zusammenhang von technischen Neuerungen und betrieblicher Qualifizierung hindeutet.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass auch die vorliegende Analyse die aus anderen empirischen Untersuchungen bekannte Selektivität im Zugang zur betrieblichen Weiterbildung bestätigt. Weiterbildung bedeutet nach wie vor zumeist eine „Qualifizierung der Qualifizierten“, auch wenn die Teilnahmequote der ungelernten Arbeiter zumindest in den neuen Ländern deutlich gestiegen ist. Wie sich die Weiterbildungsbeteiligung der einzelnen Qualifikationsgruppen weiter entwickeln wird, bleibt abzuwarten – das IAB-Betriebspanel wird hierzu weitere Anhaltspunkte liefern können.

- 1 Die entsprechende Frage im IAB-Betriebspanel lautet: „Förderte Ihr Betrieb im 1. Halbjahr 1999 Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen? Das heißt: Wurden Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellt bzw. wurden die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?“
- 2 Solche Weiterbildungsquoten von Null sind in den Tabellen als Anteil der linkszensierten Fälle ausgewiesen.
- 3 Ein Personalaustausch liegt dann vor, wenn ein Betrieb in der betrachteten Periode Arbeitskräfte eingestellt und zugleich auch andere entlassen hat. Bei den Personalabgängen werden dabei nur solche berücksichtigt, die arbeitgeberseitig initiiert sind.

Literatur

---

- Bellmann, L.** (1997): Das Betriebspanel des IAB, in: R. Hujer/U. Rendtel/G. Wagner (Hrsg.), Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Panelstudien, Sonderheft des Allgemeinen Statistischen Archivs, Heft 30, Göttingen
- Bellmann, L./Kölling, A./Kistler, E. u.a.** (1999): Codebook zum IAB-Betriebspanel, Nürnberg und Stadtbergen
- Bellmann, L./Leber, U.** (2000): Der Trend zu mehr Weiterbildung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 1999, Manuskript, Nürnberg
- Düll, H./Bellmann, L.** (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997, in: MittAB 2/1998, S. 205-225
- Düll, H./Bellmann, L.** (1999a): Die Bedeutung des beruflichen Bildungsabschlusses in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland, in: BeitrAB 229, S. 317-347
- Düll, H./Bellmann, L.** (1999b): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland, in: MittAB 1/1999, S. 70-84
- Gerlach, K./Jirjahn, U.** (1999): Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Hannoveraner Firmenpanels, in: F. Pfeiffer/W. Pohlmeier (Hrsg.), Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg, S. 311-337

Ute Leber  
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung  
Regensburger Str. 104  
90327 Nürnberg  
Tel. (0911) 179304-3294  
Ute.Leber@iab.de

---

Jürgen Rauschenbach

## Informationen zum Modellversuch „Lernen im Arbeitsprozess“

Der Modellversuch „Lernen im Arbeitsprozess“ bei Starthilfe Sondershausen e.V. ist einer von fünf Modellversuchen der Modellversuchsreihe „Berufs begleitende Nachqualifizierung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wird. Ziel der Modellversuchsreihe ist es, jungen Erwachsenen das Nachholen eines Berufsabschlusses im Rahmen der Weiterbildung zu ermöglichen. Nach dem Berufsbildungsgesetz ist dieses möglich mittels einer Umschulung (§47) oder mittels einer Externenprüfung (§ 40 Abs.2). In der Modellversuchsreihe werden hierzu innovative Wege hinsichtlich methodisch-didaktischer Elemente und hinsichtlich unterschiedlicher Finanzierungsinstrumente erprobt.

Der Modellversuch **„Lernen im Arbeitsprozess“** begann im Juni 1996. Er wird im August 2000 abgeschlossen sein.

Für die Konzeption des Modellversuchs spielen folgende Überlegungen eine Rolle:

- Die Erwerbsperspektive für Personen ohne einen anerkannten Berufsabschluss ist ungünstig. Prognosen verweisen auf den drastischen Abbau von Einfacharbeitsplätzen für Un- und Angelernte. Eine fehlende Berufsausbildung erhöht auch das Risiko arbeitslos zu werden und zu bleiben. Die Arbeitslosenquote von Un- und Angelernten ist rund dreimal höher als die von Personen mit Berufsabschluss.
- Im Jahr 1998 waren hochgerechnet etwa 1,33 Millionen (11,6%) der 20-29 jährigen Personen ohne Berufsabschluss. Untersuchungen des Bundesinstituts und Erfahrungen von Starthilfe Sondershausen e.V. zeigen, dass ein Großteil der jungen Un- und Angelernten Interesse haben, einen Berufsabschluss nachzuholen. 830.000 Befragte waren an einem Ausbildungsabschluss interessiert. Viele von Ihnen können aus unterschiedlichen Gründen nicht für ein Nachholen eines Berufsabschlusses über traditionelle Formen der Umschulung oder Externenprüfung gewonnen werden.
- Junge Erwachsene verfügen bereits über Erfahrungen, Fertigkeiten und Kenntnisse aus Erwerbstätigkeit. Dieses sollte bei der Maßnahmegestaltung berücksichtigt werden.

- Die Qualifizierung bis zum Berufsabschluss ist aus individuellen und förderrechtlichen Gründen nicht immer innerhalb einer Maßnahme möglich. Deshalb ist ein System nötig, mehrere Maßnahmen im Rahmen einer Förderkette zu bündeln. Des Weiteren muss ein Instrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe bereits für einen Berufsabschluss erworbene Qualifikationen beschrieben und nachgewiesen werden können.

Mit dem Modellversuch sollen junge Erwachsene angesprochen werden,

- die ohne Berufsabschluss sind,
- die bereits über Arbeitserfahrungen verfügen und
- die aufgrund ihrer schulischen und beruflichen Voraussetzungen sowie ihrer persönlichen Lebenssituation nicht in einer traditionell durchgeführten Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich zum Abschluss geführt werden können.

Um diese jungen Erwachsenen zu erreichen, werden im Modellversuch „Lernen im Arbeitsprozess“ Innovationen auf zwei Ebenen erprobt:

### **1. Innovation auf der Ebene der finanziellen Förderung der Maßnahmen**

Die jungen Erwachsenen werden **beschäftigt und qualifiziert**. Dieses wird ermöglicht durch eine **Finanzierungskonzeption**, die eine 12-monatige Arbeitsbeschaffungsmaßnahme mit einer 24-monatigen Umschulung zu einer insgesamt drei Jahre dauernden **kombinierten Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahme** verknüpft. Öffentlich geförderte Beschäftigung wird so für den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses genutzt. Die für einen Berufsabschluss erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden so teilweise im Arbeitsprozess erworben. Dieses stellt eine Neuerung dar.

### **2. Innovationen auf der Ebene der methodisch-didaktischen Ebene**

Die Abstimmung von Beschäftigung und Qualifizierung erfolgt auf der methodisch-didaktischen Ebene durch das Lernen im Arbeitsprozess und durch eine Qualifizierung in modularer Form:

### **Das Lernen im Arbeitsprozess**

Das methodisch-didaktische Konzept des Modellversuchs verfolgt den Anspruch, auf den Berufsabschluss bezogenes Lernen möglichst weitgehend in den Arbeitsprozess zu integrieren. Das Lernen im Arbeitsprozess wird durch Lern- und Arbeitsaufträge, die sich aus den Anforderungen der Praxis ableiten, gesteuert. Die Lernaufträge befähigen die Lernenden zur selbständigen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsaufträgen.

### **Qualifizierung in modularer Form**

Das Berufsbild wird in Module gegliedert. Alle Module zusammengekommen umfassen alle laut Ausbildungsrahmenplan nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Module sind nach in der Berufspraxis abgrenzbaren, zusammenhängenden Arbeitsbereichen gegliedert. Der erfolgreiche Abschluss eines Moduls wird mit einem Modulzertifikat bescheinigt. Die Modulzertifikate werden in einem Qualifizierungspass gesammelt. Der Qualifizierungspass ist ein Instrument zur fortlaufenden Dokumentation erworbener Qualifikationen.

Die **Verknüpfung von Arbeitsbeschaffungs- und Weiterbildungsmaßnahmen** sowie die Anwendung der methodisch-didaktischen Mittel **Lernen in der Arbeit** und der **Qualifizierung in modularer Form** haben im Wesentlichen folgende **Vorteile**:

- Es wird möglich, einen Berufsabschluss Schritt für Schritt nachzuholen. Dadurch werden Personen, zu einem Berufsabschluss geführt, die erfahrungsgemäß nicht mit den traditionellen Formen der Umschulung erreicht werden.
- Der Weg zum Berufsabschluss kann besser auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt werden. Bei Unterbrechungen der Maßnahme kann der berufliche Bildungsweg leichter zielgerichtet bis zu einem Berufsabschluss fortgesetzt werden.
- Die Module erhöhen die Transparenz des Lernprozesses für die Lernenden. Durch kleinere strukturierte Einheiten machen sie den Lernprozess überschaubarer. Das erleichtert erfahrungsgemäß den Lernprozess und ermöglicht vermehrt Erfolgserlebnisse.
- Erreicht wird mit diesem Ansatz eine hohe Motivation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die wesentlich zum Erfolg der Maßnahmen beitragen.

Die **Ergebnisse** dieses Modellversuchs sind außerordentlich **positiv** zu werten. Seit Beginn des Modellversuchs haben bisher von 70 Teilnehmer/innen, die eine Umschulung in den Berufen Gärtner/in, Maurer/in und Hauswirtschafts-

ter/in begonnen haben, 55 Teilnehmer/innen die Abschlussprüfung erfolgreich absolviert. Es wird davon ausgegangen, dass nach Abschluss des Modellversuchs ca.100 Teilnehmer/innen einen Berufsabschluss erworben haben werden. Die Erfolgsquote liegt deutlich höher als üblich in diesem Bereich. Das Ergebnis erfährt noch eine Aufwertung, zieht man die relativ niedrigen schulischen und beruflichen individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen in Betracht. Für den Erfolg spricht weiterhin, dass fast alle Teilnehmer/innen eine Erwerbstätigkeit im ersten Arbeitsmarkt aufgenommen haben.

Der Anerkennung der Leistungen dieses Modellversuchs zeigt sich in der **Auszeichnung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend**, das den Modellversuch im Rahmen eines Wettbewerbs prämierte. Der Wettbewerb, der in der Zusammenarbeit mit den kommunalen Spitzenverbänden organisiert wurde, diente dazu, Praxismodelle zu identifizieren und bekannt zu machen, aus denen Politik und Praxis lernen können, wie Jugendliche für ein selbständiges Leben und eine aktive gesellschaftliche Teilhabe gestärkt werden können.

Die Ergebnisse dieses Modellversuchs – wie auch der Modellversuchsreihe insgesamt – ermutigen, diese Wege weiter zu verstetigen.

Um den in der BIBB-Modellversuchsreihe **„Berufsbegleitende Nachqualifizierung“** entwickelten Ansatz bundesweit zu implementieren, sind im Jahr 1999 darüber hinaus folgende Aktivitäten eingeleitet worden:

- Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ist gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, der Bundesanstalt für Arbeit und dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH das Handbuch „Neue Wege zum Berufsabschluss“ herausgegeben worden<sup>1</sup>. Dieses Handbuch soll die Planung, Entwicklung, Bewilligung und Durchführung von Nachqualifizierungsmaßnahmen unterstützen, die berufsbegleitend zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen. Angesprochen sind Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Bildungs- und Beschäftigungsträgern sowie von Beratungsorganisationen und Akteure in Ministerien, Arbeitsverwaltungen und zuständigen Stellen, in deren Verantwortungsbereich solche Maßnahmen fallen.
- Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ist weiterhin das Projekt „Innovative Maßnahmen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelernter junger Erwachsener“ in Auftrag gegeben worden. Es wird durchge-



führt vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH in enger Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Das Projekt hat die Aufgabe, den in der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ entwickelten Ansatz zu verstetigen. Erreicht werden soll dies durch eine Vernetzung der Initiativen, Träger und Maßnahmen. Dazu soll ein System von Informations-, Service-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten geschaffen werden, mit dem die an der Umsetzung beteiligten Akteure zu einer quantitativen und qualitativen Ausbreitung und Weiterentwicklung der berufsbegleitenden Nachqualifizierung beitragen.

- Der in der Modellversuchsreihe erprobte Nachqualifizierungsansatz ist auch in die Ausgestaltung der Artikel 7 und 9 des Sofortprogramms der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit eingegangen.

<sup>1</sup> Neue Wege zum Berufsabschluss. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesinstitut für Berufsbildung/Bundesanstalt für Arbeit/Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999.

Jürgen Rauschenbach  
Starthilfe Sondershausen e.V.  
Gartenstr. 13 d  
99706 Sondershausen  
Tel. (03632) 66980  
starthilfe-sondershausen@t-online.de

## Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand

### 1. Nachberufliches Leben vor dem Ruhestand – soziale und ökonomische Determinanten

Für sehr viele Menschen fällt der Zeitpunkt des Ausscheidens aus dem Erwerbsleben *nicht* mehr zusammen mit dem Übergang in den Ruhestand. Zwischen diese beiden Lebensereignisse schiebt sich für sie eine weitgehend zur Selbstgestaltung aufgegebene Phase, die „Vorruhestand“ genannt werden kann. Ihre Lebenssituation kann sich auf vielfältige Weise unterscheiden. Nach dem Auslaufen gesetzlicher Regelungen - es gab solche in den achtziger Jahren in der „alten“ Bundesrepublik und von den DDR-Regierungen kurz vor der staatlichen Vereinigung geschaffene - fehlt ein einheitlicher rechtlicher Status jener Menschen, die vorzeitig aus dem Erwerbsprozess scheiden mussten, das Rentenalter aber noch nicht erreicht haben. Dass sich der Begriff „Vorruhestand“ zur Kennzeichnung dieser Übergangssituation dennoch eingebürgert hat, liegt vor allem daran, dass sich offenbar viele Menschen zwischen dem Austritt aus dem Arbeitsleben und dem Beginn des nachberuflichen Lebens biographisch in einer Situation befinden, die weder durch die übliche Dualität von Arbeit und Freizeit noch durch die weithin entpflichtete Situation des „Rentners“ charakterisiert werden kann. Auf die eigentümliche Ambivalenz der „Freisetzung“erfahrung, die als Chance, aber oft auch als bedrängend erlebter Zwang zur „Biographisierung“ der Lebensführung beschrieben wird, ist schon früh hingewiesen worden.<sup>1</sup>

Der Vorruhestand steht heute synonym für höchst differenzierte, inhomogene Lebenslagen von Menschen vor dem Eintritt in den Ruhestand, die nicht (mehr) erwerbstätig sind. Darunter mögen solche sein, die endgültig die Erwartung aufgegeben haben, einen Wiedereinstieg in den Erwerbsarbeitsmarkt vollziehen zu können; andere suchen – sehr oft erfolglos – nach Möglichkeiten, in den Jahren bis zum Erreichen des Ruhestandsalters zumindest in bezahlten Beschäftigungsverhältnissen zu verbleiben. Einige sind auf Grund ihrer arbeitsrechtlichen Position gehalten, dem Arbeitsmarkt weiterhin „zur Verfügung“ zu stehen, anderen ist die Aufnahme bezahlter Arbeit untersagt,

wenn sie nicht den Wegfall von finanziellen Bezügen (Versicherungsleistungen u.a.) riskieren wollen. Ein größer werdender Teil des Personenkreises ist bereits dauerhaft arbeitslos, andere erleiden in Folge von Arbeitskräfteabbau in den späten Jahren ihrer Erwerbstätigkeit erstmalig einen Arbeitsplatzverlust. In wachsender Zahl finden sich auch Personen auf hohem Qualifikationsniveau und ehemalige Führungskräfte in der Gruppe der Betroffenen.

Die prekäre Situation auf dem Arbeitsmarkt, die Personalpolitik der Betriebe und die Versuche der Politik, die gegebenen Probleme insbesondere durch Beschäftigungs-, Lebensarbeitszeit- und Rentenpolitik in den Griff zu bekommen, stecken die Rahmenbedingungen ab, die die Situation der Vorruheständler(inn)en bestimmen. Der heutige Angebotsüberhang auf dem Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund eines massiven Abbaus von Arbeitsplätzen vor allem im industriellen Bereich - in Ostdeutschland allein sind in wenigen Jahren 40-50 % der Arbeitsplätze weggefallen! – wird mit größter Wahrscheinlichkeit in den nächsten Jahren nicht spürbar reduziert werden können. Charakteristisch bleibt zunächst ein knappes Angebot jüngerer, hochqualifizierter Arbeitnehmer/innen, die bevorzugt eingestellt und gefördert werden, und ein „Überschuss“ von über 40jährigen. Insbesondere die über 40jährigen An- und Ungelernten werden schlechte Arbeitsmarktchancen haben.<sup>2</sup> Einher damit gehen eine Blockierung von Aufstiegschancen bei den mittleren Jahrgängen und *erhöhte Arbeitsmarktrisiken bei den Älteren*. Die Beschäftigungssituation von Personen im sechsten Lebensjahrzehnt wird voraussichtlich prekär bleiben. Diese Situation ist insofern ungünstig, als sie den Lebensinteressen der Menschen oftmals nicht entspricht: Ältere Arbeitnehmer ab 55 Jahren werden vermutlich kurzfristiger Entlastungseffekte wegen auch weiterhin aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden, auch wenn sie es nicht wollen und es sich aufgrund des Niveaus ihres (Alters-)Einkommens oft gar nicht leisten können. Ob Teilrenten-/Teilarbeitsmodelle wie das 1996 eingeführte und 1998 veränderte Altersteilzeitgesetz oder weitere von der Politik oder Tarifpartnern entwickelte Modelle, die angesichts dieser Situation im Prinzip sinnvoll sind, auf der betrieblichen Ebene ohne weitere Anreize greifen werden, wird sich noch herausstellen. Vor allem die Intention, gleitendes und allmähliches Ausscheiden aus dem Erwerbsprozess zu ermöglichen, ließ sich bisher auf breiter Front nicht realisieren.

Bislang betreiben die *Betriebe* vorwiegend eine *Personalpolitik*, die auf eine *Verjüngung der Belegschaften* zielt (knapp 80 % aller Einstellungen erfolgen zum 35. Lebensjahr). Angesichts einer zunehmenden Orientierung insbesondere der großen Betriebe an globalen Entwicklungen erscheint ihnen eine gezielte Förderung der Beschäftigungschancen älterer Arbeitnehmer absolut nachrangig.<sup>3</sup> Erst dort, wo die Altersstruktur der Belegschaft dem angestrebten Ziel, vorwiegend junge, flexible und hochmotivierte Mitarbeiterinnen zu beschäftigen, bereits entspricht, werden Überlegungen angestellt, die Beschäftigungssituation – und damit auch die Qualifizierungschancen – Älterer zu verbessern. Die von der Politik zeitweise zur Sicherung der Finanzierung der Rentenversicherungen vollzogene Verschiebung der Altersgrenze allein sichert die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer natürlich nicht, sondern setzt die Betroffenen nur stärker unter Druck. Bisher lässt sich nicht feststellen, dass die Betriebe grundsätzlich von der Praxis abgehen, ältere Mitarbeiterinnen unter dem Gesichtspunkt der Leistungsfähigkeit zu selektieren und gegebenenfalls auf irgendeine Weise „auszusteuern“. Die Beispiele der Länder USA und Japan zeigen, dass die auch bei uns von vielen gewünschte und euphemistisch angepriesene „Zweite Karriere“ oder gar „Second Chance“ für die Mehrzahl der Älteren kaum etwas anderes bewirken wird, als einen im Wortsinn grauen Arbeitsmarkt entstehen zu lassen, der fast immer mit Status- und Einkommensminderungen oder Nebenerwerbsjobs verbunden sein wird. Die dabei dann erzielten niedrigen Löhne werden dennoch für viele wichtig sein, um das Einkommen aufzubessern und den Lebensunterhalt zu bestreiten. Es darf nicht übersehen werden, dass es sich bei diesen Jobs um solche in Arbeitsmarktsektoren handelt, in denen auch schwer Vermittelbare, Gehandikapte, durch andere Verpflichtungen gebundene Frauen und schlecht Qualifizierte als Konkurrenten auftreten.

Frühes Ausscheiden aus dem Erwerbsprozess kann sehr wohl von den Betroffenen gewünscht sein. Vor allem für den Westen der Bundesrepublik hat die Forschung ergeben, dass sie mit überwiegend positiven Erwartungen an den Ruhestand ausscheiden und dass circa  $\frac{2}{3}$  der Betroffenen mit ihrer Situation zufrieden sind. Die Gründe für die positive Bewertung sieht Naegele<sup>4</sup> einerseits in der Abgrenzung zur vorherigen, als überwiegend negativ erlebten Arbeits- und Beschäftigungssituation, die insbesondere ältere Arbeitnehmer teilweise erheblichem Druck aussetzte, andererseits in mehrheitlich günstigen Einkommensverhältnissen, subjektiv wahrgenommenen Verbesserungen

im gesundheitlichen Befinden nach Aufgabe der Berufsarbeit und in den neuen Möglichkeiten, privates, in der Regel familiales Leben zu gestalten. „Zu den wirklichen ‚Problemgruppen‘ zählen vor allem sehr früh und/oder gegen den erklärten Willen vorzeitig Freigesetzte. Dies betrifft vorzugsweise vorherige zumeist Langzeitarbeitslose und Frühinvaliditätsrentner. Beide Gruppen zeichnen sich überdies häufig noch durch ungünstige ökonomische und gesundheitliche Voraussetzungen aus. Des Weiteren zählen dazu vorzeitig Freigesetzte mit hoher beruflicher Bindung und/oder ungünstigen privaten und familialen Lebensbedingungen bzw. unzureichenden Kompensationsmöglichkeiten.“<sup>5</sup> Es fällt auf, dass die genannten Lebenslagemerkmale in besonderer Weise - durchaus im Sinne einer kumulativen Benachteiligung - die Situation ostdeutscher Vorruheständlerinnen beschreiben. Deshalb war es richtig, sozial- und bildungspolitisch auf deren Problemlage vorrangig zu reagieren. Gleichzeitig ist es aber notwendig, den Blickwinkel zu erweitern: Die mit großer Härte die Lebenssituation der Menschen verändernden gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge der sogenannten Wende müssen genereller als Dimensionen eines sich in Ostdeutschland jetzt beschleunigt vollziehenden universalen Bedeutungsverlustes des arbeitgesellschaftlichen Modells gesehen werden - was paradoxerweise dazu führen kann, dass der dadurch sich ergebende soziale Druck typische erwerbsarbeitszentrierte Reflexe zunächst noch verstärkt.

## **2. „Pioniere“ ungesicherter Lebensführung in der Transformationsgesellschaft**

Die problematische Zwitterstellung zwischen Arbeit und Ruhestand, zwischen Erwerbsbezug und Arbeitslosigkeit, zwischen halbwegs gesichertem Status und einem sozialen Vakuum kennzeichnet die Situation der Vorruheständlerinnen.<sup>6</sup> Dabei muss berücksichtigt werden, dass die diese Lebensphase prägende Unsicherheit in vielerlei Hinsicht der anderer Gruppen gleicht, die sich mit prekären Beschäftigungssituationen, der Diskontinuität von Erwerbsverläufen, Exklusionsrisiken und Benachteiligungen konfrontiert sehen: Phänomenen also, die immer weniger Randerscheinungen sind, sondern für viele Menschen zur „Normalität“ werden. Und – so ist hinzuzufügen – der sozial noch als halbwegs gesichert geltende Status des Ruheständlers wird – ganz sicher in den ersten Jahren der Ruhestandsphase – in ganz ähnlicher Weise in Prozesse destabilisierender „Normalisierung“ hineingezogen. In gewisser Hinsicht hat nämlich inzwischen der Geltungsverlust des Normal-

arbeitsverhältnisses durch den Rückgang der Lebensarbeitszeit, den sinkenden Umfang der Erwerbstätigkeit während der Erwerbsphase und die unübersehbaren Flexibilisierungstendenzen, die neben der dauerhaften Vollzeiterwerbstätigkeit eine Vielzahl ungesicherter und diskontinuierlicher Beschäftigungsverhältnisse geschaffen haben und schaffen werden, eine „De-Institutionalisierung“ und möglicherweise auch eine De-Legitimierung des entpflichteten Ruhestandes eingeleitet.<sup>7</sup> Aus dieser Sicht wäre das vorzeitige Ausscheiden aus dem Erwerb nicht als „Verjüngung des Alters“ oder eine Verlängerung der Altersphase zu sehen, sondern - ganz anders - als Angleichung des höheren Erwachsenenalters an die Normalität einer risikobehafteten, ungesicherten Lebensführung, die auch für andere Phasen des Erwachsenenalters charakteristisch ist - so Schmidt<sup>8</sup> in seiner Kritik an der in der sozialen Gerontologie vertretenen Strukturwandel-These. Damit ist zugleich ausgesagt, dass Beschreibungen, die zur Charakterisierung der Lebensführung in der „Risikogesellschaft“ herangezogen wurden, auch für Vorruheständlerinnen – und mit besonderem Akzent – für die in den östlichen Bundesländern gelten können.<sup>9</sup>

Für die Betroffenen ergibt sich mithin der Zwang und die Chance zur „Biographisierung“, zur „Reflexion und Bilanzierung des Lebenslaufs und des Lebensentwurfs“.<sup>10</sup> Von der soziologischen Biographieforschung sind in der jüngeren Vergangenheit immer wieder an die Individuen gerichtete Anforderungen herausgearbeitet worden, die den Subjekten mehr oder weniger dauerhaft „Selbststeuerungen und Selbstvergewisserungen“ abverlangen.

### **3. Vorerfahrungen: Weiterbildung und Lernen vor dem Berufsaustritt**

In der Literatur wird die Bedeutung der letzten Berufsjahre für die Verarbeitung der Statuspassage in das nachberufliche Leben unterstrichen. Formelle Bildung scheint in dieser Phase des Lebens offenbar keinen herausragenden Stellenwert zu besitzen: Bei den Arbeitnehmern spielt in den letzten Jahren der Erwerbstätigkeit die Beteiligung an betriebsinternen Weiterbildungs- oder Qualifizierungsmaßnahmen eine gegenüber jüngeren Altersgruppen deutlich geringere Rolle<sup>11</sup> In einer Befragung der Personal- und Personalentwicklungsabteilungen von 40 Unternehmen aus 15 Branchen hat Schäuble festgestellt, dass die „überwältigende Mehrheit der Unternehmen keine Notwendigkeit für spezielle betriebliche Bildungsangebote für erfahrene Mitarbeiter/innen“ sieht“.<sup>12</sup>



Über außerbetriebliche Bildungsaktivitäten dieser Personengruppe wissen wir zu wenig, um aussagekräftige Angaben darüber machen zu können, in welchem Umfang sich ältere Arbeitnehmer(inn)en fortbilden. Ganz sicher finden alltagsnahe Lernprozesse (durch Gespräche mit Kolleginnen und dergleichen) statt, die vielen Älteren eine Beteiligung an professionell organisierten Bildungsangeboten unnötig erscheinen lassen.

Nach wie vor sind ältere Arbeitnehmer beträchtlichen Dequalifizierungs- und dadurch auch Beschäftigungsrisiken ausgesetzt. Diese tragen sie weitgehend selbst. Höchst problematisch ist die Situation derer, die im sechsten Lebensjahrzehnt ihren Arbeitsplatz verlieren: Die Chancen auf eine Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt sind dann überaus gering. Insbesondere Betriebe, die im globalen Wettbewerb stehen, sehen in der vorzeitigen Freisetzung gerade auch von älteren Arbeitnehmern nach wie vor eine der effektivsten Strategien, dem wahrgenommenen Rationalisierungsdruck zu begegnen. Bei den „global players“ stellen den Älteren zugeschriebene Kompetenzmerkmale wie Erfahrungswissen aus langjähriger Berufserfahrung, soziale Fähigkeiten, Loyalität und positive Beiträge zur Unternehmenskultur und -tradition zudem kaum mehr nennenswerte Gründe für eine Weiterbeschäftigung dar, zumal wenn sie oft auf Grund einer Senioritätsentlohnung betriebswirtschaftlich höhere Kosten verursachen und bei ihnen Einbußen im Bereich der „fluiden Intelligenz“, die man eher jüngeren Arbeitnehmern zuschreibt, angenommen werden.<sup>13</sup> Bildungsangebote speziell für ältere Arbeitnehmer gelten bei den Unternehmen als fragwürdige Investition.<sup>14</sup>

Es ist bekannt, dass – wenn die Älteren ihren Arbeitsplatz verlieren – die Bereitschaft der Verwaltungen, Fortbildungen und Umschulungen finanziell zu fördern, um ihre Wiederbeschäftigungschancen zu verbessern, mit zunehmendem Alter deutlich sinkt. Auch hier findet eine Privatisierung des Beschäftigungsrisikos statt. Das heute noch geringe Engagement von Arbeitgebern und Verwaltungen für die Unterstützung von Bildungsbelangen älterer Arbeitnehmerinnen würde sich unter Bedingungen von Arbeitskräftemangel auf dem Arbeitsmarkt vermutlich erhöhen – aber diese Situation ist bis auf Weiteres nicht gegeben.

Allerdings darf – was besonders im Hinblick auf berufsbezogene Weiterbildung erkennbar wird – von der vergleichsweise geringen Beteiligung älterer



Arbeitnehmer an betrieblich organisierter Weiterbildung nicht grundsätzlich auf fehlende Lernbereitschaft geschlossen werden. Hier wie in anderen Lebensbereichen muss zudem davon ausgegangen werden, dass Lernen in alltagsnahen Formen in beträchtlichem Umfang stattfindet und oft nur zu wenig wahrgenommen wird. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahren die Bedingungen im Arbeitsleben einen starken Adaptiondruck in Richtung auf selbstgesteuertes Lernen hervorgebracht haben. Damit sind nicht – wie die Verwendung dieses Begriffes nahe legt – das Ob und Was des Lernens in die Entscheidung der Lernenden gestellt, sondern vorwiegend das Wie und Wann: „Ihr müsst selbstgesteuert lernen“ lautet das Gebot!<sup>15</sup> Es ist „Lernen auf eigene Faust“, das – wie eine Befragung von Straka u.a. ergab – zwei Drittel der Befragten betreiben, während nur ein Drittel betrieblich organisiertes Lernen bevorzugte.<sup>16</sup> Die vielfach beschriebene Notwendigkeit, sich Veränderungen im Arbeitsleben rasch anzupassen, macht die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, zu einer Schlüsselqualifikation. Über die Frage, ob die heute im sechsten Lebensjahrzehnt stehenden Menschen Gelegenheit hatten, diese Qualifikation zu erwerben, lässt sich derzeit nur spekulieren. Und inwieweit es gelingen kann, diese Fähigkeit in das nachberufliche Leben zu transformieren und unter veränderten Bedingungen zu nutzen, ist ebenfalls nicht eindeutig zu sagen.

In diesem Zusammenhang ist wichtig herauszustellen, dass die allenthalben wahrnehmbare Tendenz zur Individualisierung von Bildungsprozessen und zur Akzentuierung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens neben sehr vielen neuen Chancen und Vorteilen auch neue Ungleichheiten entstehen lässt.<sup>17</sup> Das gilt, wie die Praxis von Vorruhestandsprojekten belegt, gerade auch für diesen Bereich. Gerade weil diese Projekte berechtigterweise die Notwendigkeit von Selbstbestimmung und -organisation herausstreichen, muss sorgfältig beobachtet werden, durch welche Stützung und Gestaltung der Rahmenbedingungen für Selbstorganisation an bereits entwickelte Kompetenzen und Lernmuster angeschlossen werden kann. Dass Selbstbestimmungschancen gesichert sind ist eine notwendige, aber nicht immer hinreichende Bedingung für die Gestaltung lernförderlicher Strukturen. In diesem Sinne müssen Institutionalisierungsformen der Projektarbeit auch daraufhin überprüft werden, ob sie Kontexte darstellen, die Teilnehmer(inne)n und Adressaten Lernen dadurch ermöglichen, dass diese für sie geeignete Formen der Aneignung zur Geltung bringen können. Damit sind Fragen

berührt, die weit über die noch üblichen Vorstellungen kursförmigen, funktional didaktisierten Lehrens und Lernens hinausgehen und nahe legen anzuerkennen, dass Lernen als Funktion dieser Kontexte betrachtet werden muss.<sup>18</sup>

#### **4. Bildungsmodelle<sup>19</sup>**

Erst in jüngster Zeit wird wahrgenommen, dass Lernen im Übergang von der Arbeit in den Ruhestand nicht identisch ist mit der „Vorbereitung auf den Ruhestand“, jenem Teilbereich der Altersbildung also, der sich in den 70er Jahren einiger Popularität erfreute und sowohl innerbetrieblich wie außerbetrieblich einerseits in vielfältigen Kooperationsformen zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Betrieben, andererseits als eigenständiges Angebot von Trägern zu einem einigermaßen profilierten Arbeitsfeld avancierte. Ihre Zuordnung zur betrieblichen Weiterbildung war mit Blick auf einige Angebotsformen ebenso berechtigt wie die Erwähnung als Teilaufgabe der Altenhilfe; im § 75 des Bundessozialhilfegesetzes etwa wird ausgesagt, dass Altenhilfe auch gewährt werden soll, wenn sie der Vorbereitung auf das Alter dient. Die seinerzeit entwickelte Praxis hat sich mehr und mehr von der Vorstellung gelöst, im Ruhestand zu bewältigende Aufgaben ließen sich einigermaßen dingfest machen und antizipierend bearbeiten: etwa der drohende Verlust sozialer Kontakte, die Neubestimmung partnerschaftlicher Beziehungen oder gar die frühzeitige Regelung testamentarischer Fragen. Angesichts der Ausdehnung und Differenzierung des nachberuflichen Lebens und der Pluralisierung von Alterns- und Lebensstilen erschien eine Curricularisierung und lernzielorientierte Didaktisierung hochkomplexer Lebensfragen zunehmend naiv und fragwürdig. Insbesondere hat die Wahrnehmung tiefgreifender Transformationsprozesse beim Eintritt in das nachberufliche Leben den Glauben an die theoretische Gültigkeit und die Effizienz pseudo-konkreter Vorbereitungsprogramme nachhaltig erschüttert. Weniger denn je erscheint der Ruhestand heute als ein in Gehalt, Umfang und Dynamik einigermaßen einheitlich zu beschreibender Lebensabschnitt.<sup>20</sup>

In den letzten Jahren haben also die ohnehin nicht sonderlich erfolgreichen Versuche, „Vorbereitung auf den Ruhestand“ zu einem Standardangebot der Erwachsenenbildung auszubauen, kaum noch Resonanz gefunden. Aufmerksamkeit haben statt dessen viele regional recht unterschiedlich agierende Modelle und Projekte auf sich ziehen können, die mit den und für die Älteren Aufgabenfelder und Rollen alternativ zum geruhsamen Rentnerleben kreieren

wollten. Bildung wird dort in einen nicht immer gut bedachten Handlungsbezug gebracht: ein „aktiver (Vor-)Ruhestand“ wird ausgelobt und als Ziel der Bildungsbeteiligung vorgegeben.

Ein prominentes Beispiel bieten die Seniorenbüros und andere infrastrukturell Neuland betretende Modelle. Die Suche nach und Erschließung bzw. Bereitstellung von attraktiven Handlungsmöglichkeiten als ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement, unter denen zu wählen ältere Menschen dann aufgefordert werden, wird politisch initiiert und gestützt. Eine gewisse Nähe zu zivilgesellschaftlichen und kommunitaristisch inspirierten Versuchen, Bürgerpartizipation zu erhöhen, ist durchgängig gegeben. Durch sorgfältiges Management und öffentliche Anerkennung sollen artikulierte Bereitschaften zum Engagement in praktizierte Formen überführt werden. Bildungsangebote können in diesem Zusammenhang motivierend, informierend, orientierend wirken; sie helfen tätigkeitsbegleitend bei der Bearbeitung von Diskrepanz- und Fremdheitserfahrungen im Kontakt mit nicht-vertrauten Sozialwelten und Milieus und unterstützen u.a. die psychische und moralische Verarbeitung. Im Hintergrund fungieren symbolisch bekräftigte Postulate einer „neuen“, zeitgemäßen Solidarität der Generationen, einer „neuen Kultur des Helfens“, einer „Nutzung der Humanressource Alter“ etc., die diesen Programmen eine den politischen Erwartungen entsprechende Weihe verleihen.

Ebenfalls auf die Schließung der „strukturellen Lücke“ zwischen den gewachsenen Potentialen älterer Menschen und deren gesellschaftlicher „Nutzung“ zielen Modelle, die Erwachsenenbildung in den Dienst des eigenverantworteten Findens und Entdeckens von nachberuflichen Engagementformen stellen wollen. Diese handlungsorientierten Konzeptionen bauen auf das Einverständnis der Adressaten, wenn sie dazu anregen wollen, selbstgewählte Aktivitäten aufzunehmen. Bildung unterstützt dann bei der Klärung und Hierarchisierung von Handlungsmotiven und -zielen, bei der Vergemeinschaftung der Engagementbereiten und der Entwicklung geeigneter Institutionalisierungsformen, bei der Vernetzung von Aktivitäten, bei der Suche nach Anschluss an soziale und institutionelle Welten, die sich dazu den Älteren öffnen (sollen). Gelegentlich werden in Bildungsprozessen Kompetenzen und Qualifikationen sozusagen auf Vorrat aufgebaut, für die dann Nutzungskontexte gesucht oder entwickelt werden.

In einem weiteren Modell fungiert die Teilnahme an Bildungsprozessen sozusagen als lernende Vorbereitung auf neue Karrieren im Ehrenamt, im Wohlfahrts- und Dienstleistungssektor und anderen Systemen. Vor dem Hintergrund mitgebrachter Berufs- oder Lebenserfahrungen werden Kompetenzen und Fähigkeiten herangebildet, die einen ambitionierten „Einsatz“ zum Beispiel als Zeitzeuge, als Coach für jüngere Menschen, als Entwicklungshelfer etc. vorbereiten sollen. Diese Konzeption könnte auch insbesondere dann große Bedeutung erlangen, wenn sie sich prinzipiell offen hält für eine anschließende Ingebrauchnahme der Kompetenzen auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt, für Begründungen einer Karriere in durchaus auch kommerziell arbeitenden Dienstleistungsunternehmen. Firmengründungen durch ältere Menschen könnten womöglich - für Minderheiten! - eine Perspektive sein, die in der näheren und weiteren Zukunft eine wachsende Bedeutung erlangen wird.

Eine weitere Konzeption setzt auf Anregung individueller und gemeinschaftlicher Sinnproduktion zum Beispiel durch die Schaffung quasi-therapeutischer Milieus oder die Radikalisierung und Verdichtung existenziellen Dialogs. Bildung ermöglicht dann intensive und eindruckliche Begegnungen mit Personen und Ideen, die methodisch kreativ inszeniert und arrangiert werden. Biographische oder generationsspezifische Bezüge werden besonders betont. Pädagogisch ist diese Arbeit dadurch, dass sie Selbstkonfrontation und Eigenlernen, Weckung von Interesse und Reflexionsbereitschaft, Sensibilisierung für Ungewohntes ermöglichen will, ohne „Verwertungskontexte“ mitzuliefern. Diese Tendenz, sich überflüssig zu machen, unterscheidet sie von anderen Instanzen, die - wie Politik, Gesundheitswesen, Kommerz, Freizeitsektor - sich immer häufiger ehemals pädagogischer Handlungsmodelle und Strategien bedienen.

Die Begegnung mit dem sinnstiftenden Potential mehr oder weniger säkularisierter Glaubenssysteme (einschließlich des sogenannten New Age), fremdkulturellen Praktiken, aber auch dem Reflexionsangebot einer pluralen, von Verwertungsabsichten ansonsten befreiten Wissenschaft und künstlerischer Praxis stellt die zentrale Absicht einer weiteren Konzeption dar. Sie knüpft an traditionelle, wiederentdeckte oder in der nachberuflichen Lebensphase neu entstandene Wünsche nach Bereicherung, Ergänzung und Vertiefung der Welterfahrung an, entwickelt die Chancen genussvoller geistiger Übung und Anstrengung und des freien Spiels.

Eine interessante Variante stellen Konzeptionen wie die von Dräger u.a.<sup>21</sup> dar, die eine konsequente Überwindung jeglicher substantieller Bildungsphilosophie, die didaktisch Vorgaben bezüglich dessen macht, welche Ziele und Inhalte die Wissensaneignung zu verfolgen hat, anstrebt zugunsten einer radikalen Differentialität aller Bildung, in der die „Entscheidungskompetenz über Ziele und Inhalte in die Verantwortung der Lernenden verlagert“ wird (S. 91). Bildung erreicht nach dieser Konzeption nur dann - und darauf zielt dieser Ansatz - auch alle bislang „nicht-artikulierten“ Erwartungen, wenn sie eine umfassende Infrastruktur zur Selbstwahl und -nutzung zur Verfügung stellt. Dräger geht von der Auffassung aus, dass gerade angesichts einer gelungenen Passung zwischen institutionellen Angeboten und befriedigter Nachfrage das dabei dann nicht Artikulierte und nicht Gelebte den Ausgeschlossenen als gar nicht realisierbar erscheinen muss, so dass die Erprobung bislang Vernachlässigtem und bloß Gewünschtem ausbleibt. Indem die Erwachsenenbildung - wie es bei Dräger heißt - die Methodik von der Didaktik emanzipiert, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Lernorte und -anlässe zu organisieren.

In dieser Hinsicht weist Drägers Konzeption gewisse Parallelen zum Produktivitätsansatz auf, den insbesondere Schöffter<sup>22</sup> als „aktiv gestaltende Umweltaeignung“ entwickelt und den Schmidt<sup>23</sup> unter Einarbeitung von Praxiserfahrungen aktualisiert hat. Diese Perspektive ist nicht an bestimmte Institutionalisierungsformen gebunden, sondern lässt sich rekonstruieren als Bemühung vieler Projekte und Initiativen, ihre Umweltbeziehungen so zu entwerfen und zu gestalten, die den Älteren eine selbstverantwortete, wählende, erprobende (Neu-)Positionierung im nachberuflichen Leben ermöglicht wird. Bildungsarbeit unterstützt zum einen bei der Eröffnung neue Zugänge zur Umwelt, durch Sensibilisierung für Ungewohntes, des Weiteren bei der internen Strukturierung und Integration der so gemachten Erfahrungen und schließlich bei der Erschließung von Zugängen zu solchen Umweltbereichen, die produktive Leistungen der Älteren „abnehmen“. Dieses Produktivitätsverständnis wird überall dort verfehlt, wo die „arbeitsförmige“ Institutionalisierung der Projekte das Verharren in der Lernen behindernden „Maßnahmen-Kultur“ geradezu erzwingt.

Es gibt keinen Grund, eine der oben grob skizzierten Konzeptionen zu privilegieren. Sie sind erprobt worden, haben ihre Bewährung mehr oder weniger bestanden. Das Problem, Ansätze und Konzepte zu vereinheitlichen, besteht nicht, wohl aber die Aufgabe, die Koexistenz pluraler Formen und ihre Zugänglichkeit für möglichst viele ältere Menschen langfristig zu sichern. Ein durchgängiger Mangel einiger der skizzierten Modelle besteht darin, dass ihnen eine ausgearbeitete und theoretisch befriedigende Konzeptualisierung von Lernen und Bildung fehlt, dass die Aufmerksamkeit allzu oft eher auf die Versuche gelenkt wird, interessante Rollen und Aktivitätsmuster für das nachberufliche Leben zu finden und zu propagieren als die Chancen des Lernens als lebensbegleitende Bildung auszuleuchten.

- 1 Vgl. Knopf, D.: Identitätslernen für die nachberufliche Lebensphase. In: Marggraf, J. (Hrsg.): Wie kann Weiterbildung auf das Alter vorbereiten? Heidelberg 1987, 33 - 47
- 2 In vielen Regionen Ostdeutschlands zählen auch jüngere, qualifizierte und nachweislich hoch motivierte Personen, die zudem oftmals bereits verschiedene Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik (ABM, Umschulungen etc.) durchlaufen haben, zu den Risikogruppen.
- 3 Dies widerspricht den Intentionen vieler politisch Verantwortlicher und Fachleute, die die offenkundige Existenz von Altersbarrieren auf dem Arbeitsmarkt für hochproblematisch halten. Vgl. zum Beispiel: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Hrsg.): Maßnahmen zur Bekämpfung von Altersbarrieren in der Erwerbstätigkeit. Zusammenfassung des Forschungsprojekts. Luxemburg 1997
- 4 Naegele, G.: Arbeit, Berufsaufgabe und arbeitsfreie Zeit im Alter im vereinten Deutschland. In: Forum demographie und politik 1 / Mai 1992, S. 88 - 102, hier: S. 91f.; Ders.: Arbeit und Alter – Neues zur Entberuflichung des Alters und zur Notwendigkeit einer Trendwende. In: Zeman, P. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Regensburg 2000, S. 29-48
- 5 Ebenda, S. 92
- 6 Einen Überblick über die verschiedenen Formen des Ausscheidens aus dem Erwerb vor dem Erreichen der gesetzlichen Regelaltersrente von 65 Jahren und die quantitativen Dimensionen gibt: Behrend, C.: Die Freisetzungproblematik in Zahlen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes – Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. Bonn 1996, S. 17-27. Auf zentrale, die ökonomische und rechtliche Situation der Vorruheständler in den neuen Bundesländern betreffende Rahmenbedingungen geht – auch am konkreten Beispiel der Städte Brandenburg/Havel und Halberstadt – der folgende Projektbericht ein: Scheib, H./Halfar, B.: Engagiertes Leben im Vorruhestand. Endbericht des Bundesmodellprojektes: „Treffpunkt Engagiertes Leben“. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1996, S. 3-23. Vgl. auch Behrend, C.: Neue Regelungen: ökonomische und rechtliche Aspekte des Übergangs ins Leben nach der Erwerbsarbeit. In: P. Zeman (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Regensburg 2000, S. 49-60



- 7 von Kondratowitz, H.-J. (Hrsg.): Die gesellschaftliche Gestaltbarkeit von Altersverläufen. Berlin 1994
- 8 Schmidt, R.: Altern zwischen Individualisierung und Abhängigkeit. In: Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994, S. 59-71
- 9 Mit Blick auf die Erwerbslosen hat die Evangelische Kirche Deutschlands schon Anfang der neunziger Jahre pointiert in einem EKD-Text über das „Evangelische Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft“ (Hannover 1991) formuliert: „Die an den Lebensläufen der Erwerbslosen zu beobachtenden Krisen werden in zunehmendem Maße auf die gesamte Gesellschaft zukommen“. (S. 17).
- 10 Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988
- 11 Vgl. Müller, M.: Aspekte der Weiterbildung älterer Arbeitnehmer. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, Frankfurt/M. 1992;  
Rosenow, J./ Naschold, F.: Ältere Arbeitnehmer - Produktivitätspotential oder personalwirtschaftliche Dispositionsmasse?. Sozialer Fortschritt 6-7/ 1993, S. 146-152;  
Hartge, T.: Alter (k)ein Thema für die Weiterbildung. Wirtschaft & Weiterbildung 6/1994, S. 26-32;  
Barkholdt, C./ Frerichs, F./ Naegele, G.: Altersübergreifende Qualifizierung - eine Strategie zur betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 28 (1995) 3, S. 425-436;  
Lau-Villinger, D. u.a.: Altwerden in Unternehmen. Trojaner. Forum für Lernen. 3. Jg., Heft 3. 9/1995
- 12 Schäuble, G.: Die späten Berufsjahre in der betrieblichen Fortbildung – Realität und Modell. In: R. Schmidt u.a. (Hrsg.): Neue Steuerungen in Pflege und Sozialer Altenarbeit. Regensburg 1998, S. 191-205
- 13 Eigene mündliche Befragungen des Verfassers bei Großkonzernen kamen zu folgendem Ergebnis: Betriebsinterne Bildungsangebote stehen den Beschäftigten weitgehend altersunabhängig zur Verfügung. Es herrscht die Tendenz vor, Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen aus Eigeninitiative zu erwarten; ein Bedarf für Fortbildungen, die die berufliche Leistungsfähigkeit oder gesundheitliche Situation der Mitarbeiter verbessern könnten oder Qualifikationsrisiken vermeiden helfen, wird nicht gesehen. Eine Unterstützung beim „Lebensmanagement in der Lebensmitte“, die etwa Schäubles Konzept (siehe Fußnote 12) vorsieht, wird nicht als Aufgabe der Unternehmen angesehen.
- 14 Dem widersprechen Konzepte einer „differenziellen Personalpolitik“ und „Altersübergreifenden Qualifizierung“, die in der Praxis bislang weitgehend ohne Resonanz bleiben: Fritsch, S.: Differentielle Personalpolitik. Eignung zielgruppenspezifischer Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Wiesbaden 1994;  
Barkholdt, C./Frerichs, F./Naegele, G.: Altersübergreifende Qualifizierung – eine Strategie zur betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 28(1995)3, S. 425-436;  
Wollert, A.: Intergenerative Kompetenzbilanz. In: Kompetenzentwicklung `97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Münster/New York/München/Berlin 1997, S. 317-362
- 15 Friedrich, H. F.: Lebenslanges Lernen als selbstgesteuertes Lernen. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Würzburg 1996, S. 42-58, hier: S. 42



- 16 Straka, G.A./Stöckel, M./Kleinmann, M.: Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz (SoLfA) – eine empirische Studie zur beruflichen Selbstqualifikation. In: Wirtschafts- und Berufserziehung 44 (1992), S. 302-307 (zitiert nach Friedrich – Fußnote 15)
- 17 Vgl. dazu die Überlegungen von Mader, W.: Auf der Suche nach der verlorenen Programmatik. Anmerkungen aus der Diskussion. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Würzburg 1996, S. 107-114
- 18 Dieses betont sehr nachdrücklich: Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998
- 19 Vgl. den Überblick in Knopf, D.: Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. BMB+F. Bonn 1999; Ders.: Lernen im Übergang von der Arbeit in den Ruhestand. In: S. Becker u.a. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Opladen 2000, S. 225-233
- 20 Vgl. Backes, G.: Alter(n) als „gesellschaftliches Problem“? Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen 1997
- 21 Dräger, H.; U. Günther, B. Thunemeyer: Autonomie und Infrastruktur. Zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung. Frankfurt/M. u.a. 1997
- 22 Schäffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: D. Knopf u.a. (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin 1989, S. 258-325
- 23 Schmidt, R.: Produktivität des Alters als gestaltende Umweltaneignung – theoretische Perspektiven, konzeptionelle Implikationen und praktische Umsetzung. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Jahrbuch des DZA 1996. Weiden/Regensburg 1997, S. 323-382

Prof. Dr. Detlef Knopf  
Fachhochschule Potsdam, FB Sozialwesen  
Friedrich-Ebert-Straße 4  
14467 Potsdam  
Tel. (0331) 5801100  
knopf@fh-potsdam.de

---

---

Friederike Behringer

## Berufliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbeteiligung und die Rolle betrieblicher Personalpolitik

### Vorbemerkungen

In der bildungspolitischen Diskussion wird schon seit langem die große Bedeutung lebenslangen Lernens betont. Ein Argumentationsstrang hebt die durch technologische und ökonomische Veränderungen notwendige Anpassung früher erworbener Qualifikationen als Voraussetzung für Innovationen und Wettbewerbsfähigkeit hervor, sowohl in volkswirtschaftlicher wie in betriebswirtschaftlicher Hinsicht. Eine andere Argumentationslinie weist auf die Bedeutung der Weiterbildung für die berufliche Weiterentwicklung und die Beschäftigungsfähigkeit hin. Dabei ist die alte Erkenntnis zu berücksichtigen, dass sich berufliche und allgemeine Weiterbildung nicht strikt trennen lassen. Steigende Anforderungen an personale und soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind zusammen mit zunehmenden und veränderten fachlichen Anforderungen zu erfüllen, um die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Die personalen und sozialen Kompetenzen, deren Ausbau und Stärkung Ziel der berufsbezogenen wie auch der allgemeinen Weiterbildung sein kann, haben sowohl im beruflichen wie im außerberuflichen Kontext große Bedeutung.

In neuerer Zeit wird die Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer intensiver diskutiert. Die Ursachen hierfür sind zum einen die demographische Entwicklung in Deutschland, zum anderen die Anhebung der Altersgrenze für den Rentenbeginn, die sich ab dem Jahr 2000 verstärkt auf den Arbeitsmarkt auswirken wird (DIW 1999), und möglicherweise noch weiter angehoben werden wird. Das „Altern“ der Bevölkerung zieht insgesamt ältere Belegschaften nach sich; die Zahl der Nachwuchskräfte wird künftig langsam abnehmen, die Gruppe der älteren Erwerbspersonen wird bis etwa 2020 stän-

dig wachsen (Hoffmann 1993; Koller/Plath 2000; Wolff 2000). Bei rückläufigem Anteil der Jüngeren in den Belegschaften und im Erwerbspersonenpotential können die Unternehmen immer weniger darauf setzen, den Strukturwandel über den Generationswechsel zu bewältigen (Lutz 1994). Die Anpassung der Qualifikationen der Erwerbspersonen allein durch die nachwachsenden Generationen mit modernisierter beruflicher Erstausbildung reicht nicht mehr aus (Dostal 1991). Dies gilt nicht nur für Deutschland; die EU-Kommission geht davon aus, dass im Jahr 2005 etwa 80 % der im Arbeitsleben eingesetzten Technologien jünger als zehn Jahre sein werden, während 80 % der Bevölkerung europaweit über eine Bildung verfügen werden, die mehr als zehn Jahre zuvor erworben sein wird (Pedersen 1996).

Der Beitrag analysiert das Interesse und die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Unter beruflicher Weiterbildung wird die Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen verstanden, die in subjektiver Sicht berufsbezogen sind.<sup>1</sup> Im Zentrum der Analyse stehen ältere Erwerbstätige; zu den älteren Arbeitskräften werden heute z.T. Arbeitskräfte über 40, vereinzelt auch schon über 35 Jahren, gerechnet (Lehr 1997, Wachtler/Franzke/Balcke 1997). Datenbasis ist das am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) angesiedelte Sozioökonomische Panel (SOEP), eine empirische Längsschnittuntersuchung, die seit 1984 in den alten Bundesländern und seit 1990 auch in den neuen Bundesländern durchgeführt wird.<sup>2</sup>

### **Empirische Befunde zur Beteiligung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an beruflicher Weiterbildung**

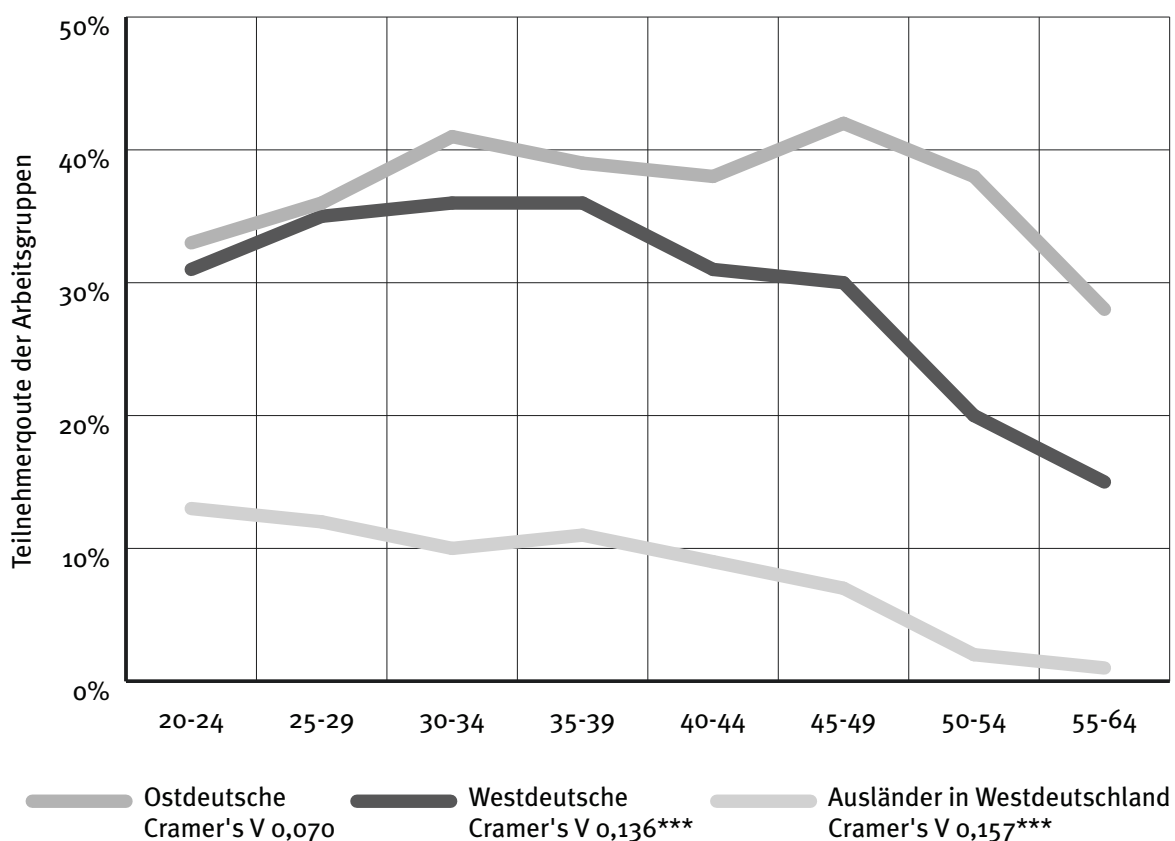
Empirisch zeigt sich für die Bundesrepublik insgesamt: Jüngere Personen nehmen wesentlich häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als ältere. Zwar weisen verschiedene Repräsentativbefragungen wegen Unterschieden bei den begrifflichen Abgrenzungen und bei der methodischen Vorgehensweise im Detail unterschiedliche Ergebnisse aus, bei der generellen Aussage der Altersabhängigkeit beruflicher Weiterbildung besteht jedoch Übereinstimmung.

Nach den Ergebnissen des SOEP für den Zeitraum 1990 bis 1992 lag die Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in West- wie in Ostdeutschland in den jüngeren Altersgruppen niedriger als in den mittleren (vgl. Abbildung 1). In den alten Bundesländern nahm die Weiterbildungsbeteiligung bereits bei den 40-jährigen ab, und das Gefälle war

deutlich ausgeprägt. Die Indikatoren für die Stärke des Zusammenhangs sind im statistischen Sinne hoch signifikant. Multivariate Analysen zeigen, dass unabhängig von zusätzlichen, theoretisch relevanten Einflussgrößen das Alter einen eigenständigen, starken Einfluss auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ausübt (Behringer 1999).

### Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1990 bis 1992

Arbeitnehmer\* im Alter von 20 bis unter 65 Jahren in Deutschland



\* Ohne geringfügig Beschäftigte und ohne Personen in beruflicher Ausbildung.  
Quelle: Eigene Auswertung des SOEP, querschnittsgewichtet.

Die Weiterbildungsbeteiligung der ausländischen Beschäftigten in Westdeutschland ist in allen Altersgruppen wesentlich niedriger als die der deutschen Arbeitnehmer. Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter ist eindeutig und wesentlich stärker ausgeprägt als bei den westdeutschen Beschäftigten.

In den neuen Bundesländern lag die Weiterbildungsbeteiligung in allen Altersgruppen deutlich höher als in den alten Bundesländern, und erst die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Alter von 50 und mehr Jahren sind seltener als jüngere an beruflicher Weiterbildung beteiligt. Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Alter und beruflicher Weiterbildung in den neuen Ländern so gering ausgeprägt, dass er sich statistisch nicht sichern lässt. Dafür spielt auch eine Rolle, dass in Folge des wirtschaftlichen Umbruchs und der äußerst hohen, lang anhaltenden Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern weniger qualifizierte Personen (mit tendenziell niedrigerer Weiterbildungsbeteiligung) besonders häufig aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, während umgekehrt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung stärker als in den alten Bundesländern Voraussetzung für den Erhalt oder die Beibehaltung eines Arbeitsplatzes war. Zweifelsohne ist dieser Befund in erheblichem Maße auf die besondere Situation in den neuen Ländern in den ersten Jahren des Transformationsprozesses zurückzuführen, gleichwohl weist er darauf hin, dass die Aussage der Altersabhängigkeit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nicht für alle Gruppen gilt.

### **Theoretische Erklärung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung**

Zur Erklärung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung wird oft die Humankapitaltheorie herangezogen, die vor allem auf Schultz (1961) und Becker (1964) zurückgeht. Die Beteiligung an Bildung wird als Investition in Humankapital mit dem vorrangigen Ziel der Maximierung des Lebenseinkommens interpretiert. Neben den Individuen investieren auch Arbeitgeber in das Humankapital der bei ihnen beschäftigten Arbeitskräfte; Ziel dieser Investitionen ist die Erhöhung der Erträge durch eine Steigerung der Produktivität der Beschäftigten. Nach diesem Ansatz ist eine geringere Beteiligung älterer Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung vor allem deshalb zu erwarten, weil die Auszahlungsperiode einer Investition in Weiterbildung durch das Ende der Tätigkeit begrenzt ist und sich dann weder für die Erwerbstätigen noch für ihre Arbeitgeber „lohnt“ (vgl. ausführlicher Behringer 1999).

Nun werden, wie bereits erwähnt, teilweise bereits Arbeitskräfte im Alter ab 40 Jahren als „ältere Erwerbstätige“ bezeichnet, und in den alten Bundesländern ist der Anteil derjenigen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, schon bei den 40-Jährigen deutlich niedriger als bei jüngeren Erwerbstätigen. Das Argument, dass sich Weiterbildung wegen des bevorstehenden Ruhestands

nicht mehr auszahle, kann für diese Altersgruppe nicht herangezogen werden. Hinzu kommt: Je schneller die Inhalte der Weiterbildung veralten und je geringer der Aufwand für die Weiterbildung ist, desto geringer müsste der Effekt des Alters bzw. der erwarteten Dauer der Erwerbstätigkeit sein. Wenn berufliche Weiterbildung das erklärte Ziel hoher Praxisnähe erreicht, dürfte dies mit der Schnelligkeit des Veraltens korrelieren (Bunk et al. 1991). Auslöser betrieblicher Weiterbildung sind zumeist technische Innovationen, wobei der tatsächliche Qualifikationsbedarf an den verschiedenen Arbeitsplätzen auch von arbeitsorganisatorischen Entscheidungen abhängt, die nicht technisch determiniert sind. Über Weiterbildung wird zumeist ad hoc entschieden, die Qualifizierungs- und Personalplanung der Unternehmen in Deutschland ist zumeist relativ kurzfristig angelegt, reaktiv statt „proaktiv“ (vgl. Baethge et al. 1990; Institut der deutschen Wirtschaft 1990; Dobischat/Lipsmeier 1991; Staudt 1996). Die überwiegende Bindung betrieblicher Weiterbildung an technische Neuerungen könnte mit insgesamt hohem Tempo des Veraltens einhergehen. Folgt man dieser Argumentation, sollten Überlegungen zur erwarteten Dauer der weiteren Betriebszugehörigkeit nur auf kurze Sicht von Bedeutung sein, weil auch die Auszahlungsperiode der Weiterbildung kurz ist. Verstärkt wird dies durch den insgesamt recht geringen Zeitaufwand für die Weiterbildung je Teilnehmer.<sup>3</sup> Nur für einen relativ kurzen Zeitraum vor dem Erreichen des Rentenalters lässt sich mit diesen Argumenten die vor allem in Westdeutschland geringe Beteiligung älterer Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung erklären.

Ein anderes Argument zur Erklärung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ist der unterschiedliche Bedarf an Qualifikationsanpassung. Wenn technologische Innovationen zu den wichtigsten Auslösern insbesondere für betriebliche Weiterbildung zählen, dann können die Häufigkeit und der Grad der Anwendung in den verschiedenen Altersgruppen als ein Hilfsindikator für den Weiterbildungsbedarf angesehen werden. Empirisch zeigt sich, dass (bundesweit) der Einsatz computergesteuerter Arbeitsmittel in den mittleren Altersgruppen am höchsten ist, die Altersgruppe ab 45 Jahren arbeitet am seltensten mit diesen Techniken. Gleichwohl zeigt sich auch in dieser Altersgruppe ein Verbreitungsgrad computergesteuerter Arbeitsmittel von 59 % (Troll 2000). Folgt man der Argumentation, ergibt sich ein besonders hoher Weiterbildungsbedarf in den mittleren Altersgruppen. Für die älteren Erwerbstätigen in Ostdeutschland gilt noch stärker als für die Vergleichsgruppe in



Westdeutschland, dass die Kenntnisse im Umgang mit computergesteuerten Arbeitsmitteln in aller Regel noch nicht während des Studiums oder während der Ausbildung vermittelt wurden; die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mussten also durch Weiterbildung und Lernen am Arbeitsplatz erworben werden. Die geringere Altersabhängigkeit beruflicher Weiterbildung in Ostdeutschland könnte so teilweise erklärt werden.

### **Interesse an Weiterbildung**

Die gerade erörterten Argumente zielen auf den Bedarf an Weiterbildung, der auf der Grundlage bestimmter Indikatoren für verschiedene Altersgruppen angenommen wird. Ein anderer Weg besteht in der Auswertung des von den Erwerbstätigen geäußerten Weiterbildungsinteresses, das vom individuell wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf, aber auch von der Einschätzung des Nutzens beruflicher Weiterbildung beeinflusst wird.

Die Mehrzahl der deutschen Beschäftigten<sup>4</sup> in den alten Bundesländern glaubt, durch Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die persönlichen Berufschancen verbessern zu können. Bei den jüngeren Beschäftigten ist diese zuversichtliche Auffassung signifikant häufiger, während die Altersgruppen ab 50 Jahren deutlich skeptischer sind (vgl. Abbildung 2). Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass diese älteren Arbeitnehmergruppen den individuellen Nutzen bereits durchgeführter Weiterbildung weniger positiv beurteilen; nach subjektiver Einschätzung<sup>5</sup> hat sich frühere Weiterbildung für die älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer deutlich seltener als für jüngere beruflich ausgezahlt.

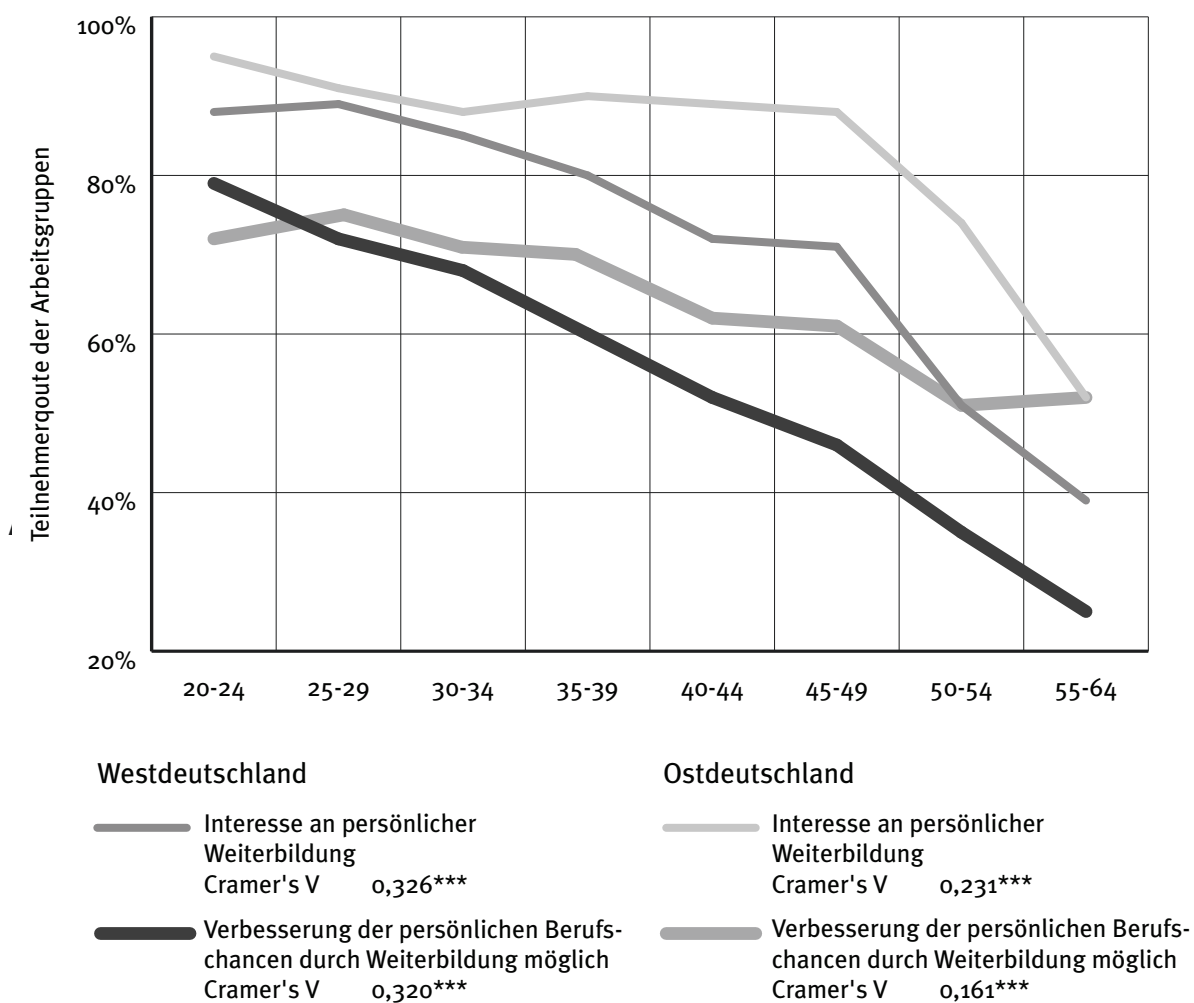
Konsequenterweise ist bei den älteren Erwerbstätigen der Anteil derjenigen, die sich für berufliche Weiterbildung interessieren, wesentlich geringer als bei den jüngeren Erwerbstätigen; das Ergebnis bestätigt sich in multivariaten Analysen, die auch die Effekte anderer Einflussgrößen berücksichtigen. Angesichts der gestiegenen Bedeutung, die der beruflichen Weiterbildung zugemessen wird, angesichts der mit normativem Anspruch auftretenden Verhaltenserwartung an die Erwerbstätigen (vgl. z.B. Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1990) und angesichts der zunehmenden Diskussion über die „Beschäftigungsfähigkeit“ ist es nicht erstaunlich, dass die Befragten insgesamt sehr hohes Interesse an beruflicher Weiterbildung äußern. Dabei handelt es sich sicherlich teilweise um eine bloße Replikation



der Verhaltenserwartung und teilweise um Akzeptanz der allgemein formulierten Norm. Die Tatsache, dass Interesse an beruflicher Weiterbildung von den älteren Arbeitnehmern seltener geäußert wird als von den jüngeren, kann sowohl mit der geringeren Erwartung persönlicher Erträge durch Weiterbildung als auch mit der schwächeren Verhaltenserwartung an ältere

## Interesse an beruflicher Weiterbildung 1993

Deutsche Arbeitnehmer\* im Alter von 20 bis unter 65 Jahren



\* Ohne geringfügig Beschäftigte und ohne Personen in beruflicher Ausbildung.  
Quelle: Eigene Auswertung des SOEP, querschnittsgewichtet.

In den neuen Bundesländern ist das Interesse an beruflicher Weiterbildung in jeder Altersgruppe höher als in den alten Bundesländern. Zwar nimmt auch hier das Interesse bei den über 50-Jährigen deutlich ab, doch ist es bei den 40- bis 50-Jährigen ebenso hoch wie bei den 30- bis 40-Jährigen. Bei der Einschätzung des möglichen beruflichen Ertrags von Weiterbildung sind die ostdeutschen Erwerbstätigen ebenfalls deutlich optimistischer als die westdeutschen, und auch hier fällt die Kurve mit zunehmendem Alter wesentlich flacher ab als bei den westdeutschen Erwerbstätigen. Als Erklärung kann hier – wie schon bei der Beteiligung an Weiterbildung – die besondere Situation im Transformationsprozess herangezogen werden, die starken Weiterbildungsbedarf ausgelöst hat (vgl. Behringer 1995). Weiter könnte eine in der DDR stärker ausgeprägte Selbstverständlichkeit und Häufigkeit beruflicher Weiterbildung nachhaltig das Weiterbildungsinteresse der Erwerbspersonen in Ostdeutschland geprägt haben.

### **Seltenere Umsetzung von Weiterbildungsinteressen bei älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern**

Das SOEP als Längsschnittdatensatz erlaubt es auch, die Umsetzung von Weiterbildungsinteressen in Weiterbildungsbeteiligung zu analysieren.<sup>6</sup> Im Durchschnitt haben zwei Fünftel der westdeutschen Befragten, die 1989 (zu Beginn des Beobachtungszeitraums) Interesse an Weiterbildung äußerten, im Zeitraum 1989 bis 1993 mindestens einen Weiterbildungskurs besucht. Auffallend ist vor allem die wesentlich seltenere Umsetzung von Weiterbildungsinteressen in Weiterbildungsteilnahme bei den über 50-Jährigen; genauere Analysen bestätigen einen signifikanten eigenständigen Effekt des Alters.

Das Interesse an Weiterbildung muss sich nicht notwendigerweise in Beteiligung an Weiterbildung während des Beobachtungszeitraums niederschlagen: Interessen können sich wandeln, stehen in Konkurrenz zu anderen Interessen, und können anders als mit Weiterbildung angestrebt werden. Dies gilt aber für alle Altersgruppen und erklärt nicht, warum ältere Personen seltener als jüngere das Weiterbildungsinteresse in Beteiligung umsetzen. Unzureichende Transparenz über die Weiterbildungsangebote könnte die Teilnahme an Weiterbildung behindern; die Recherche in entsprechenden Datenbanken ist für ältere Personen teilweise schwieriger, weil für sie beispielsweise Internetrecherchen weniger geläufig und selbstverständlich sind als für jüngere. Doch

es gibt weitere Hemmfaktoren, die sich bei älteren Personen stärker als bei jüngeren auswirken: In Westdeutschland sind ältere Erwerbstätige deutlich häufiger als jüngere nicht ausbildungsadäquat eingesetzt, haben also die Erfahrung gemacht, dass berufliche Bildung sich nicht auszahlt, und sie sind häufiger in Tätigkeiten, die keine Lernanreize bieten (vgl. Behringer 2000). Und schließlich sind viele Weiterbildungsangebote in ihren Voraussetzungen und Methoden jugendzentriert und berücksichtigen zu wenig das Lernverhalten Älterer; deshalb fühlen sich Ältere von einer Reihe von Weiterbildungsangeboten nicht angesprochen.

### **Die Rolle betrieblicher Personalpolitik**

Mehr als die Hälfte der beruflichen Weiterbildung wird von den Betrieben durchgeführt.<sup>7</sup> Rechnet man zur betrieblichen Weiterbildung - unabhängig von der Durchführung - sämtliche Lehrgänge oder Kurse, die ganz oder teilweise während der Arbeitszeit oder mit finanzieller Unterstützung durch den Arbeitgeber durchgeführt werden, so erhöhen sich die Anteile.

Bei der betrieblichen Weiterbildung treten Unternehmen als Träger der Weiterbildung auf oder finanzieren außerbetriebliche Weiterbildung für ihre Beschäftigten. Betriebe sind nicht nur Nachfrager und teilweise Anbieter von Weiterbildung, sondern entscheiden auch über den Zugang und ggf. die Zuweisung zu bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>8</sup> Wer nicht zu den Zielgruppen betrieblicher Weiterbildung gehört, findet nur schwer Zugang zu betrieblicher Weiterbildung (vgl. Bolder 1993; Friebe 1996; Nienhäuser 1999).

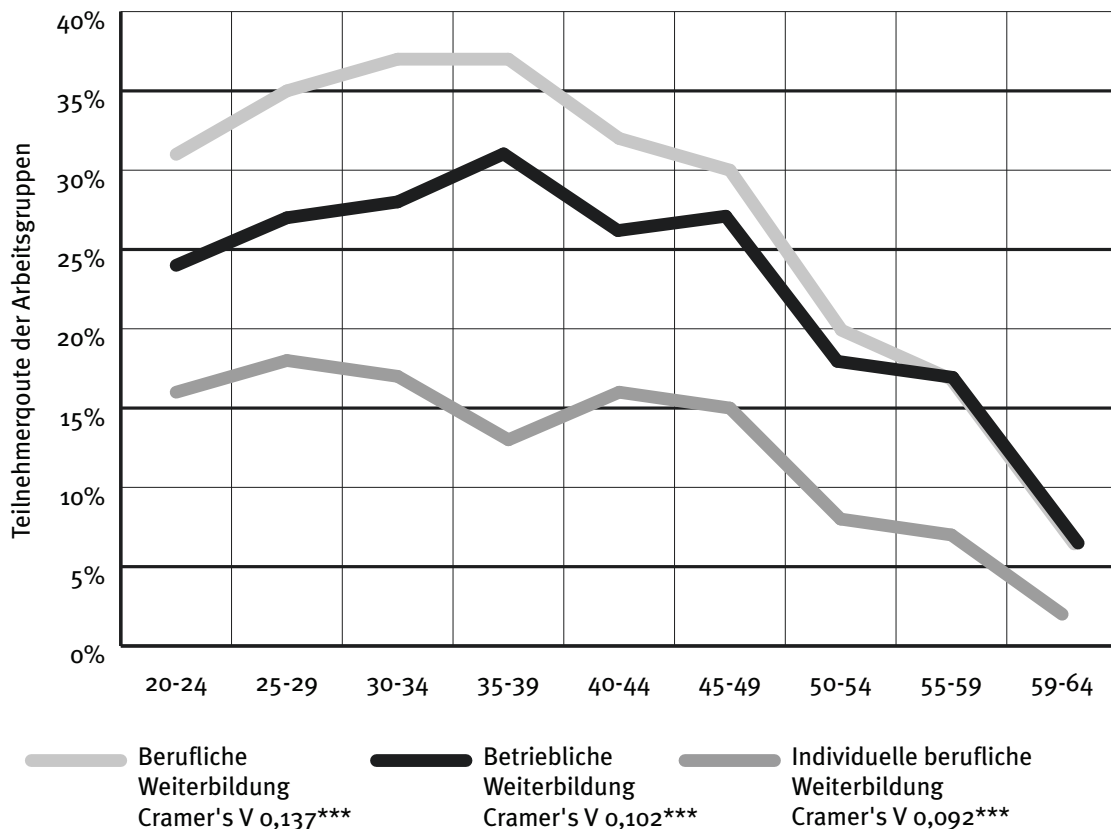
Betriebliche Weiterbildung ist bislang stark auf die mittleren Altersgruppen ausgerichtet. Wie ausgeführt, sind ältere Belegschaftsmitglieder im Vergleich zu den jüngeren seltener von technologischen Innovationen betroffen, deshalb besteht hier aus betrieblicher Sicht geringerer Weiterbildungsbedarf. Hinzu kommt jedoch, dass Alter oft als Indikator für das Potential an Humankapital verwendet wird. Mit der Zuschreibung des Status „älterer Arbeitnehmer“ ist zumeist die Annahme vermindelter Leistungs- und Lernfähigkeit verbunden („Defizitmodell“). Die Leistungs- und Kompetenzpotentiale von Älteren werden betrieblicherseits zumeist unterschätzt, diejenigen der Jüngeren überschätzt (Volkholz 1996). Für die betriebliche Weiterbildung heißt das, dass die Investition in das Humankapital älterer Belegschaftsmitglieder deshalb als risikoreicher bzw. weniger ertragreich als bei jüngeren eingeschätzt wird.

Natürlich ist es auch ohne Förderung über den Arbeitgeber oder das Arbeitsamt möglich, sich an beruflicher Weiterbildung zu beteiligen; diese individuelle Weiterbildung muss jedoch in aller Regel außerhalb der Arbeitszeit und mit eigenen finanziellen Mitteln durchgeführt werden, da Freistellungsansprüche (z.B. Bildungsurlaubsgesetze) nicht flächendeckend bestehen und die finanzielle Förderung individueller Weiterbildung (z.B. nach dem Aufstiegsfortbildungsgesetz, sog. „Meister-BAföG“) nur von einem kleinen Teil der Weiterbildungsteilnehmer in Anspruch genommen werden kann (von Bardeleben et al. 1996). Zudem ist der Markt der Weiterbildungsangebote nur schwer überschaubar (Dybowski et al. 1995). Für ältere Arbeitnehmer kommt jedoch zusätzlich ein Mangel an Weiterbildungsangeboten hinzu (Severing 1993), der trotz verschiedener Modellversuche (vgl. Puhlmann 2000) noch immer bestehen dürfte.

Die differenzierte Analyse zeigt: Sowohl die betriebliche Weiterbildung als auch die individuelle Weiterbildung sind altersabhängig. Die Altersabhängigkeit ist bei der betrieblichen Weiterbildung stärker ausgeprägt als bei der individuellen beruflichen Weiterbildung (vgl. Abbildung 3). Dies kann so interpretiert werden, dass die geringere Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbstätiger in Westdeutschland nicht zuletzt ein Ergebnis der Zugänglichkeit von Weiterbildungsangeboten und der betrieblichen Förderung der Weiterbildungsbeteiligung ist.

## Teilnahme an betrieblicher und individueller Weiterbildung 1990 bis 1992

Deutsche Arbeitnehmer\* im Alter von 20 bis unter 65 Jahren in Westdeutschland (1993)



\* Ohne geringfügig Beschäftigte und ohne Personen in beruflicher Ausbildung.  
Quelle: Eigene Auswertung des SOEP, querschnittsgewichtet.

## Fazit

Der humankapitaltheoretische Ansatz zur Erklärung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung kann als teilweise erklärungskräftig bezeichnet werden, weil – wie nach diesem Ansatz zu erwarten – die Weiterbildungsbeteiligung in Westdeutschland mit dem Alter abnimmt. Allerdings steht die Erklärung auf tönernen Füßen, weil gerade bei den typischen kurzen, praxisorientierten Weiterbildungsmaßnahmen das Argument der durch den Ruhestand zu kurzen Auszahlungsperiode nur für einen recht kurzen Zeitraum vor Erreichung des üblichen Renteneintrittsalters herangezogen werden kann. In Ostdeutschland stehen die empirischen Befunde nicht im Einklang mit dem Erklärungsansatz; dort war (zumindest 1993) kein statistisch signifikanter Zusammenhang der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung mit dem

Lebensalter feststellbar. Die geringere Beteiligung älterer Arbeitskräfte an beruflicher Weiterbildung tritt, das zeigt das Beispiel Ostdeutschland, nur unter bestimmten Bedingungen auf.

Neben nachfrageseitigen Einflussfaktoren spielt auch das Weiterbildungsangebot für den Zusammenhang zwischen Alter und Weiterbildungsbeteiligung eine Rolle; die Wirkungen dürften sich gegenseitig verstärken. Ältere Arbeitnehmer in Westdeutschland sind seltener als jüngere Arbeitnehmer davon überzeugt, dass ihnen berufliche Weiterbildung nutzen könnte und äußern geringeres Interesse an Weiterbildung. Die betriebliche Personalpolitik verstärkt diese Disparitäten, weil sie bestimmte Zielgruppen stärker als andere durch Einbeziehung in betriebliche Weiterbildung fördert. Viele Betriebe sehen noch immer in ihren älteren Beschäftigten ein Problempotential und glauben noch immer, dass auf eine Weiterbildung Älterer verzichtet werden kann (Severing 1996). Daraus resultiert eine Selektivität der betrieblichen Personalpolitik, die sich in einer „altersdiskriminierenden Zuweisungspraxis von Qualifizierungschancen“, in altersselektiven betrieblichen Qualifizierungsbarrieren auswirkt (Barkholdt 1997:55). Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben es deshalb schwerer, ihre Weiterbildungsinteressen zu realisieren. Dabei lässt sich vermuten, dass sich die überwiegend negativen Zuschreibungen, die ältere Arbeitnehmer im betrieblichen Geschehen erfahren (Lehr 1990), auch dämpfend auf die Motivation zu individueller beruflicher Weiterbildung auswirken.

Ältere Erwerbstätige haben in den Betrieben an Bedeutung gewonnen, und zwar sowohl aus demographischen Gründen als auch wegen der Anhebung der Altersgrenze für den Rentenbeginn. Das Ergebnis ist eine fortschreitende Veränderung der Alterszusammensetzung der Erwerbspersonen, die es nicht mehr gestatten wird, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bereits ab 40 Jahren allein auf Grund des biologischen Alters als generell weniger innovativ, leistungsfähig, kreativ, belastbar und anpassungsfähig einzuschätzen. Es erscheint als zwingend, dass auch ältere Arbeitskräfte den Wissensbestand auf dem aktuellen Stand halten oder sogar ausbauen. Hemmnisse gegen die Weiterbildungsbeteiligung älterer Arbeitskräfte sind einerseits in den Vorurteilen der Personalverantwortlichen in den Unternehmen begründet; hier wird es darauf ankommen, die vorliegenden Forschungsergebnisse (vgl. z.B. zusammenfassend Pack et al. 1999) zu breiterer Aufklärung und zum

Abbau des vorherrschenden „Defizitmodells“ des Alters zu nutzen. Die negative Stereotypisierung älterer Arbeitskräfte und ihre mehr oder weniger deutliche Ausgrenzung von beruflicher Weiterbildung können eine Veraltung von Qualifikationen und möglicherweise tatsächlich nachfolgende Leistungsminderung bewirken und so partiell das Vorurteil stützen. Andererseits ist auch ein im Vergleich zu den jüngeren geringeres Interesse älterer Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung zu konstatieren (möglicherweise als Reaktion auf wahrgenommene Vorurteile). Eine Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erfordert auch erhöhte Motivierung und Motivation dieser Gruppe. Und schließlich müssen Weiterbildungsangebote stärker als bislang Lernverhalten und Lernerfahrungen älterer Arbeitskräfte berücksichtigen.

- 1 In Anlehnung an eine Definition des Deutschen Bildungsrates (1970), die in der Literatur weite Verbreitung gefunden hat, wird hier jedes organisierte Lernen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase als Weiterbildung bezeichnet. Damit wird das arbeitsintegrierte Lernen, das offensichtlich zunehmende Bedeutung hat (Grünewald et al. 1998), ebenso aus der Betrachtung ausgeschlossen wie das nicht-intentionale Lernen (Reischmann 1995). Zumindest das letzte ist in der Forschung oft „übersehen“ worden, und beide sind der Forschung nur schwer zugänglich. Dieser Beitrag zum Ersten Kongress des Forum Bildung stützt sich jedoch auf eine Datenbasis, die nicht speziell für die hier analysierte Fragestellung erhoben wurde, daher sind an einigen Stellen Abstriche an der „Passgenauigkeit“ der methodischen Konzepte unvermeidbar.
- 2 Die jeweils im Frühjahr durchgeführten jährlichen Wiederholungsbefragungen umfassen neben dem regelmäßigen Fragenprogramm auch Schwerpunktbefragungen, die einmalig oder mit größeren zeitlichen Abständen durchgeführt werden. 1989 und erneut 1993 war (berufliche) Weiterbildung ein solches Schwerpunktthema; im Jahr 2000 findet eine Wiederholung statt. Die hier vorgestellten empirischen Analysen stützen sich auf die Schwerpunktbefragungen des SOEP 1989 und 1993 und beziehen sich ausschließlich auf die berufliche Weiterbildung, auch wenn dies nicht jedes Mal explizit formuliert ist. Zum SOEP vgl. Projektgruppe Sozio-ökonomisches Panel 1995; Wagner et al. 1994, zur Abgrenzung beruflicher Weiterbildung im SOEP vgl. Behringer 1999. In die Analysen wurden abhängig Beschäftigte (ohne Auszubildende, ohne ausschließlich geringfügig Beschäftigte) im Alter von 20 bis unter 65 Jahren einbezogen, in der Querschnittanalyse 1993 sind das rd. 4 600 Beschäftigte in Westdeutschland (darunter 1 200 mit ausländischer Staatsangehörigkeit) und rd. 1 900 Beschäftigte in Ostdeutschland. Die Längsschnittanalysen stützen sich auf die Angaben von rd. 2 200 Befragten in Westdeutschland.
- 3 Nach Ergebnissen des Instituts der deutschen Wirtschaft hat sich der Zeitaufwand für betriebliche Weiterbildung im Zeitraum von 1992 bis 1995 von rund 30 Stunden je Teilnehmer und Jahr auf rund 18,5 Stunden je Teilnehmer verkürzt (o.V. 1997) und ist bis 1998 wieder auf 20 Stunden gestiegen (o.V. 1999). Nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung ist der jährliche Zeitaufwand je erwerbstätigem Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung von 1991 bis 1994 gesunken und lag in Westdeutschland bei 102, in Ostdeutschland bei 131 Stunden je



- Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung (Kuwan et al. 1996); in diesen Berechnungen sind auch AFG-Maßnahmen enthalten.
- 4 In die folgenden Analysen sind nur Arbeitnehmer deutscher Staatsangehörigkeit einbezogen. Die Weiterbildungsaktivitäten der ausländischen Arbeitnehmer in Westdeutschland sind von zusätzlichen Einflussfaktoren – wie Kenntnisse der deutschen Sprache sowie geplante Dauer des weiteren Verbleibs in Deutschland – geprägt, deren Einbeziehung den hier zur Verfügung stehenden Raum sprengen würde. Eine Veröffentlichung hierzu ist in Vorbereitung.
  - 5 Zusätzlich zu der subjektiven Einschätzung des Nutzens beruflicher Weiterbildung durch die Teilnehmer kann auf der Grundlage des SOEP auch analysiert werden, ob sich die berufliche Situation von Weiterbildungsteilnehmern nach der Weiterbildung häufiger oder qualitativ anders verändert als die von Nichtteilnehmern. Die Ergebnisse auf der Grundlage solcher Nutzenindikatoren (wie Veränderungen der beruflichen Position, der subjektiven Arbeitsplatzsicherheit oder des Arbeitseinkommens) stehen in deutlichem Widerspruch zur überwiegend positiven subjektiven Nutzeneinschätzung; konkrete berufliche Effekte der Weiterbildung sind kaum nachweisbar. Vgl. ausführlicher Behringer 1999.
  - 6 Dies ist allerdings nur für die alten Bundesländer möglich. Die Analysen stützen sich auf Angaben der Befragten aus den Jahren 1989 bis 1993. Für Ostdeutschland liegen die hierfür benötigten Daten im SOEP nicht vor.
  - 7 Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung VI, gemessen an der Zahl der Teilnahmefälle; vgl. Kuwan et al. 1996. Im SOEP wurden für den in subjektiver Sicht wichtigsten Kurs ähnliche Anteile erhoben; vgl. Behringer 1995.
  - 8 Eine Ausnahme stellen Freistellungsansprüche oder Finanzierungsansprüche der Arbeitnehmer gegenüber ihren Arbeitgebern dar, die aber quantitativ eine unbedeutende Rolle spielen.

## Literatur

- Baethge**, Martin; Rolf Dobischat; Rudolf Husemann; Antonius Lipsmeier; Christiane Schiersmann; Doris Weddig (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990), S. 193-539.
- Bardeleben**, Richard von; Ursula Beicht; Hermann Herget; Elisabeth M. Krekel (unter Mitarbeit von Jürgen Holzschuh) (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 201. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barkholdt**, Corinna (1997): Qualifikationssichernde Arbeitsbedingungen - Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit auch im Alter. Herausforderungen des technischen und demographischen Wandels. In: WSI Mitteilungen 50 (1), S. 50-56.
- Becker**, Gary Stanley (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Behrend**, Christoph (Hrsg.) (2000): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter – Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich, im Erscheinen.
- Behringer**, Friederike (2000): Die berufliche Situation älterer Erwerbstätiger und ihre Entwicklung im vergangenen Jahrzehnt. In: George/Struck (2000), S. 89-112.
- Behringer**, Friederike (2000): Weiterbildungsbeteiligung älterer Arbeitnehmer. In: Behrend (2000, im Erscheinen).
- Behringer**, Friederike (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen: Leske + Budrich.

- Behringer, Friederike** (1995): Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 64 (1), S. 26-51.
- Bölke-Zeuner, Gundula; Birgit Gericke; Bettina Uhrig** (Hrsg.) (1996): Dokumentation der Länderpräsentation von SPI Jobrotation. Berlin: SPI Jobrotation.
- Bolder, Axel** (1993): Kosten und Nutzen von beschäftigungsnaher Weiterbildung. In: Meier/Rabe-Kleberg (1993), S. 47-60.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft** (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 88. Bad Honnef: Bock.
- Bunk, Gerhard P.; Manfred Kaiser; Reinhard Zedler** (1991): Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (2), S. 365-374.
- Deutscher Bildungsrat** (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung** (1999): Später Renteneintritt belastet den Arbeitsmarkt. In: Wochenbericht des DIW 66 (14), S. 261-265.
- Dobischat, Rolf; Rudolf Husemann** (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin: edition sigma.
- Dobischat, Rolf; Antonius Lipsmeier** (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (2), S. 344-350.
- Dostal, Werner** (1991): Weiterbildungsbedarf im technischen Wandel. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (2), S. 304-316.
- Dostal, Werner; Rolf Jansen; Klaus Parmentier** (Hrsg.) (2000): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Dybowski, Gisela; Helmut Pütz; Edgar Sauter; Hermann Schmidt** (1995): Ein Weg aus der Sackgasse - Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Dobischat/Husemann 1995, S. 365-386.
- Friebel, Harry** (1996): Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung - über „gatekeeping“ und „support“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 119-130.
- George, Rainer; Olaf Struck** (Hrsg.) (2000): Generationenaustausch im Unternehmen. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Grünewald, Uwe, Dick Moraal** (Bundesinstitut für Berufsbildung); Franciszek Draus, Reinhold Weiß (Institut der deutschen Wirtschaft); Dieter Gnahn (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung) (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 53.
- Hauser, Richard; Notburga Ott; Gert Wagner** (Hrsg.) (1994): Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik - Band 2: Erhebungsverfahren, Analysemethoden und Mikrosimulation. Berlin: Akademie.

- Hoffmann, Edeltraud** (1993): Zur Beschäftigung älterer Arbeitnehmer in Westdeutschland – Qualitative und quantitative Aspekte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26 (3), S. 313-335.
- Institut der deutschen Wirtschaft** (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus betrieblicher Sicht. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990), S. 1-191.
- Kayser, Friedrich; Heinz Uepping** (Hrsg.) (1997): Kompetenz der Erfahrung. Neuwied.
- Koller, Barbara; Hans-Eberhard Plath** (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33 (1), S. 112-125.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung** (Hrsg.) (1990): Zukunftsaufgabe Berufliche Weiterbildung. Grundpositionen der Wirtschaft. Bonn.
- Kuwan, Helmut; Dieter Gnahn; Isabell Kretschmer und Sabine Seidel** (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn.
- Lehr, Ursula** (1997): Der veränderte Lebenszyklus – Die biologische Uhr läuft konträr zur sozialen Uhr. In: Kayser/Uepping (1997), S. 67-76.
- Lehr, Ursula** (1990): Ältere Arbeitnehmer heute und morgen. Berufliche Leistungsfähigkeit und Übergang in den Ruhestand. In: Späth/Lehr (1990), S. 97-124.
- Lutz, Burkart** (1994): Strukturwandel und Weiterbildung - das Beispiel der neuen Bundesländer. In: QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 25, S. 13-22.
- Martin, Albert; Wolfgang Mayrhofer; Werner Nienhüser** (Hrsg.) (1999): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nienhüser, Werner** (1999): Weiterbildung als Macht – Macht macht Weiterbildung. In: Martin/Mayrhofer/Nienhüser (1999), S. 131-161.
- o.V.** (1999): Betriebliche Weiterbildung: Milliarden für mehr Wissen. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 50, S. 6-7.
- o.V.** (1997): Betriebliche Weiterbildung: Trend zu mehr Wirtschaftlichkeit. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 44, S. 4-5.
- Pack, Jochen; Hartmut Buck; Ernst Kistler; Hans Gerhard Mendius; Martina Morschhäuser; Heimfrid Wolff** (1999): Zukunftsreport demographischer Wandel. Innovationsfähigkeit in einer alternden Gesellschaft. Bonn.
- Pedersen, Jens Jorgen** (1996): Der Stellenwert von Jobrotation für die europäische Arbeitsmarktpolitik. In: Bölke-Zeuner et al. (1996), S. 39-41.
- Projektgruppe Sozio-ökonomisches Panel** (1995): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) im Jahre 1994. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 64 (1), S. 5-13.
- Puhlmann, Angelika** (2000): Der demographische Wandel als Herausforderung an die betriebliche Weiterbildung. In: Behrend (2000, im Erscheinen).
- Reischmann, Jost** (1995): Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 6 (4), S. 200-204.

- Rothkirch**, Christoph von (Hrsg.) (2000): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: edition sigma.
- Schultz**, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital. In: The American Economic Review 51 (1), S. 1-17.
- Severing**, Eckart (1996): Weiterbildung Älterer - ein neuer Schwerpunkt der betrieblichen Qualifizierung? In: Lennartz (1996), S. 103-110.
- Severing**, Eckart (1993): Es fehlen Weiterbildungsangebote für ältere Arbeitnehmer aus der Industrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22(4), S. 18-22.
- Späth**, Lothar; Ursula Lehr (Hrsg.) (1990): Altern als Chance und Herausforderung. Band 1: Aktives Altern. Stuttgart: Aktuell.
- Staudt**, Erich (1996): Kompetenz als Standortfaktor einer innovierenden Gesellschaft. In: QUEM-Bulletin 1/1996, S. 20-22.
- Troll**, Lothar (2000): Die Arbeitsmittellandschaft in Deutschland im Jahre 1999. In: Dostal/Jansen/Parmentier (2000), S. 125-150.
- Volkholz**, Volker (1996): Altersgerechte Umgestaltung von Arbeitswelten - Entwurf einer möglichen Zukunft. In: Lennartz (1996), S. 41-60.
- Wachtler**, Günther; Heike Franzke; Jörg Balcke (1997): Die Innovationsfähigkeit von Betrieben angesichts alternder Belegschaften. (Hrsg.: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung). Bonn.
- Wagner**, Gert; Jürgen Schupp; Ulrich Rendtel (1994): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) - Methoden der Datenproduktion und -aufbereitung im Längsschnitt. In: Hauser et al. (1994), S. 70-112.
- Wolff**, Heimfried (2000): Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts „Demographischer Wandel und die Zukunft der Erwerbsarbeit“. In: Rothkirch (2000), S. 27-43.

Friederike Behringer  
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung  
Königin-Luise-Str. 5  
14195 Berlin  
Tel. (030) 89 789 301  
fbehringer@diw.de

---

Janette Brauer • Geerd Woortmann

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Hauptschwerpunkt der zu dieser Thematik gehaltenen Beiträge war die **Modulare Qualifizierung**. Die dazu durchgeführten Modellprojekte zeigten sich durchaus erfolgreich.

Die Diskussion versuchte Vor- und Nachteile der modularen Qualifizierung vorrangig junger Erwachsener zum Berufsabschluss zu erfassen. Sie wurde als durchaus sinnvolle Methode anerkannt. Es wurde jedoch auch die Frage aufgeworfen, ob der Arbeitsplatz als Lernort wirklich so erfolgreich ist, die Partizipation am Erwerbsort wirklich so effizient ist? Weitere neue Wege, Methoden und organisatorische Formen müssen entwickelt werden.

In diesem Zusammenhang gilt es eine Reihe von Problemen zu klären, um Formen der Modularen Qualifizierungsmaßnahmen für Erwachsene flächendeckend einsetzen zu können; beispielsweise ist die ordnungspolitische Frage zu klären, die Finanzierungsmodelle sollten sich den Qualifizierungsmodellen anpassen und nicht umgekehrt, bei der finanziellen Förderung von Bildungsträgern bedarf es auch der Vereinbarung von Zielvereinbarungen mit diesen, und wie können An- und Ungelernte ohne Arbeitsplatz in Qualifizierungsmaßnahmen gebracht werden.

### **Empfehlungen für die weitere Beratung im Forum Bildung:**

Viele junge Erwachsene über 20 Jahre sind aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr für eine reguläre Berufsausbildung zu gewinnen bzw. sind mit der Organisation und dem zeitlichen Ablauf überfordert. Die Initiativen und Bemühungen, sie nachträglich zu qualifizieren, sind zahlreich, wenn auch mit unterschiedlichem Erfolg. Dennoch wissen wir genug, um künftig junge Erwachsene erfolgreicher in das Berufsleben zu integrieren und sie für Formen der späteren Berufsausbildung zu gewinnen.

Integrationsbemühungen mit einer starken Einbindung von Betrieben haben sich als besonders erfolgreich herausgestellt. Die weiteren Beratungen im Forum Bildung sollten sich daher darauf konzentrieren, duale Integrationsformen zu schaffen, bei denen die jungen Erwachsenen erst einmal über betrieb-

liche Tätigkeiten „geködert“ werden bei begleitender Qualifizierung, die sukzessive zunimmt und möglichst mit einem anerkannten Berufsabschluss endet. Diese tätigkeitsorientierte Integration mit wachsender Qualifizierung sollte inhaltlich und organisatorisch zerlegbar, aber überschaubar sein mit Angabe verschiedener Horizonte des Weiterkommens.

Die Dualisierung und Parallelisierung von Arbeiten und Lernen bedeutet auch, dass die Finanzierung, die sich bisher sehr stark an den Belangen von Bildungsträgern orientiert hat, neu geordnet werden muss.

Bildungsträger könnten dann – wie in der klassischen Ausbildung – eine berufsbegleitende Rolle übernehmen, die jedoch vergleichsweise modulartiger verlaufen wird als bisher. Soweit eine Prüfung vor einer IHK oder HWK angestrebt wird, können die Qualifizierungsmodule und bescheinigten Inhalte und evtl. vorliegende Testergebnisse in Verbindung mit der beruflichen Erfahrung im Betrieb als Zulassungsvoraussetzung nach § 40 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz anerkannt werden. Mit den beiden großen Kammerorganisationen sollte ein Agreement geschaffen werden, um den Zugang zur Prüfung ohne Verlust der Qualität beim Nachweis der Erfahrungen und Kenntnisse zu erleichtern.

### **Weiterbildung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer**

Zum Thema Weiterbildung älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen wurden die Konsequenzen der zunehmende Veralterung der Arbeitnehmerschaft und die Konsequenzen für die Bildungspolitik diskutiert. Bewusstseins- oder Motivationskampagnen müssen dazu beitragen, bei Arbeitgebern und bei Arbeitnehmern der Vorstellung entgegenzuwirken, dass in Zukunft mit 50 Jahren im Berufsleben alles abgeschlossen ist. Das bedeutet für Arbeitgeber die Bereitschaft, mehr Weiterbildungsmaßnahmen für ältere Arbeitnehmer anzubieten und für Arbeitnehmer mehr Bereitschaft und Engagement, sich weiterbilden zu wollen. Hierfür müssen Formen von Weiterbildungen geschaffen werden, die den Bedürfnissen der Altersgruppe angemessen sind.

Zum Thema des Vorruhestandes wurde die Funktion dieser betreffenden Generation nach ihrem Berufsleben diskutiert. Vorruheständler sollten gesellschaftliche Funktionen übernehmen, ohne dabei eine Konkurrenz für die arbeitende Bevölkerung darzustellen (z.B. ehrenamtliche Tätigkeiten, Tätig-



keiten in Vereinen, Engagement in der Stadtentwicklung etc.). Ihnen muss Know-how für den Einsatz ihrer Kompetenzen und Erfahrungen in neuer Umgebung vermittelt werden, z.B. als Coach bei der Begleitung von Sonderschülern im Übergang von der Schule in den Beruf (Nebenverdienst über 630-DM-Job). Es müssen Bildungsprogramme für und zusammen mit Senioren entwickelt werden, dazu bedarf es auch einer neuen Didaktik (z.B. wenn Vorruheständler als Coachs eingesetzt werden, reicht nicht nur ihre Lebenserfahrung an sich, sondern es muss ihnen pädagogisches Wissen vermittelt werden).

### **Empfehlungen für die weitere Beratung im Forum Bildung:**

Nach Jahren beschleunigten frühzeitigen Ausscheidens von älteren Erwerbstätigen zeichnet sich ab, dass ihre Bedeutung für den Wirtschaftsstandort Deutschland wieder wachsen wird. Nicht zuletzt wegen der nachwachsenden kleineren Generationen, der Probleme bei der Finanzierung der Sozialversicherungen oder der Diskussion um die Ausgestaltung eines Einwanderungsgesetzes, aktuell belegt durch die Green Card-Diskussion, müssen ältere Erwerbstätige ihre Skepsis gegenüber der Weiterbildung aufgeben und Betriebe sich bewusst werden, dass ältere Mitarbeiter wieder länger als bisher „gebraucht“ und damit aktuell qualifiziert werden.

Das Forum Bildung sollte daher frühzeitig deutliche Akzente setzen, eine Weiterbildungskultur zu fördern, die sowohl bei älteren Berufstätigen wie bei den Verantwortlichen in den Betrieben auf positives Echo stößt. Zu klären ist weiter, ob informelles Lernen bei den älteren Erwerbstätigen eine größere Rolle spielen kann und sie gleichzeitig dadurch aktiviert werden, dass sie in die Qualifizierung jüngerer Arbeitskräfte eingebunden werden. Gerade weil sich die Kompetenzentwicklung als Kombination von Erfahrungen und Wissen darstellt, kann ein intergeneratives Geben und Nehmen von Erfahrungen und neuestem Wissen zwischen jüngeren und älteren Erwerbstätigen die Wettbewerbsfähigkeit des einzelnen wie der Unternehmen erhöhen. Hierzu sollten Modelle entwickelt werden, die von der intergenerativen Motivation ausgehen, um sie dann zügig in der Breite umsetzen zu können.

Die besondere Zielgruppe der älteren Erwerbstätigen, die in den Vorruhestand gehen, können ihrerseits eine positive Rolle bei der Weiterbildung Geringqualifizierter übernehmen. Hier sind Coach-Funktionen denkbar, entweder in



dem Betrieb, in dem sie jahrelang tätig waren, oder überbetrieblichen Einrichtungen, die mit Betrieben in der neuen Form einer begleitenden Qualifizierung zusammenarbeiten. Denkbar sind auch ehrenamtliche Tätigkeiten im Umfeld der Qualifizierung und anderen Tätigkeiten im gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmen.

Janette Brauer  
Fachhochschule Potsdam  
Postfach 60 06 08  
14406 Potsdam

Geerd Woortmann  
Leiter der Abteilung berufliche  
Bildung und Bildungspolitik  
beim Deutschen Industrie- und  
Handelstag  
Adenauerallee 148  
53113 Bonn  
Tel. (0228) 104-2500  
[woortmann.geerd@bonn-diht.de](mailto:woortmann.geerd@bonn-diht.de)

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 9

Erkennen und Fördern von besonderen  
Begabungen

Moderation: Achim Meyer auf der Heyde

Senatsdirektor, Behörde für Schule, Jugend und  
Berufsbildung Hamburg

## Höher, schneller, weiter: Muss die Hochbegabtenförderung nicht noch mehr bieten?

Es ist gar nicht hoch genug zu schätzen, dass die Hochbegabtenförderung auf diesem Kongress des Forums Bildung in einer eigenen Arbeitsgruppe behandelt wird. Zeigt es doch zum einen, dass Hochbegabtenförderung zu einem politisch konsensfähigen Thema geworden ist, das über Parteien und Interessengruppen hinweg breite Zustimmung findet. Zeigt es doch zum anderen, dass die Konzepte und Modelle der Begabtenförderung als tragfähig genug beurteilt werden, um sie nicht nur in der Fachwelt, sondern auch in der Öffentlichkeit zu diskutieren. Und zeigt es doch nicht zuletzt, dass die vielen praktischen Modellversuche in ihrem Ertrag so beeindruckend sind, dass man sie mit guter Aussicht auf Erfolg daraufhin prüfen kann, ob sie stärker verbreitet, intensiver betrieben oder inhaltlich bzw. methodisch noch besser ausgebaut werden sollen. Dass das Forum Bildung auch der Hochbegabtenförderung ein Forum bietet, lässt uns hoffen, dass die derzeit meist wie einzelne Tropfen auf heißen Steinen der ehernen Schultraditionen wirkenden Initiativen der Hochbegabtenförderung sich zu einem starken, die Zauderer mitreißenden Strom vereinen, der letztlich zur Energiegewinnung für das gesamte Bildungswesen genutzt werden kann.

Wir werden uns im Verlauf dieser Arbeitsgruppe mit Konzepten und Modellen der Hochbegabtenförderung befassen, die nicht aus Gründen oberflächlicher Aktualität oder modischer Attraktivität den Weg in diese Runde gefunden haben, sondern weil sie exemplarische Vertreter von „best practice“ darstellen, also bewährte Ansätze dafür, wie man in einem oft als Massenbetrieb gescholtenen Schul- und Bildungswesen mit profilierten Angeboten Talententwicklung fördern und Leistungsexzellenz schaffen kann.

### **Was uns bewegt**

Lassen Sie mich zuvor einige Widersprüche und Kontraste in unserer Bildungslandschaft ansprechen, die auf tieferliegende Problemstellen der Begabtenförderung verweisen und damit auch künftige Ansatzstellen einer systematischen Hochbegabtenförderung thematisieren.

Ein erstes Problemfeld betrifft den Kontrast zwischen Lehrerbildung und Schulqualität. Deutschland gehört zu den Ländern, in denen die Lehrkräfte im internationalen Vergleich eine relativ lange und hochwertige Ausbildung durchlaufen, im Berufsleben bei relativ geringem Unterrichtsdeputat relativ gut bezahlt werden und einen relativ hohen sozialen Status einnehmen. Auf der anderen Seite schneiden die deutschen Schüler im internationalen Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften nur mittelmäßig ab, und auch die besten deutschen Schüler liegen international nur im Mittelfeld der jeweils landesbesten Schüler. Damit wird deutlich, dass zwischen Breiten- und Spitzenförderung im deutschen Schulwesen kein trade-off besteht, sondern dass angesichts der hohen öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen in Deutschland insgesamt höhere Leistungen erwartet werden können – auch im Bereich der Hochbegabtenförderung.

Ein zweites Problemfeld betrifft den Kontrast zwischen den bemerkenswert vielfältigen Initiativen zur Hochbegabtenförderung und den zunehmenden Klagen über die Vernachlässigung hochbegabter Problemschüler. Es gibt eigentlich kein Bundesland mehr, das seinen Schulen nicht die Möglichkeit zur Bildung von Arbeitsgemeinschaften, Projektgruppen oder Schwerpunktthemen im Unterricht einräumt. Auf diese Weise müsste das schulische Lernen immer besser den Bedürfnissen der einzelnen Schüler entsprechen. Aber gerade in Gruppen von Eltern hochbegabter Kinder verdichten sich die Forderungen nach weitergehender Individualisierung und Differenzierung der schulischen Lernprozesse. Ebenso häufen sich die Klagen darüber, dass Kinder mit unausgeglichem Persönlichkeits- oder Begabungsprofil sich einem bornierten Durchschnittsprofil anzugleichen hätten, koste es auch Persönlichkeit und Kreativität. So entsteht der Eindruck, als nähmen die zahlreichen Maßnahmen zur Begabtenförderung mehr auf Schulordnungen und Ausführungsbestimmungen als auf die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder Rücksicht. Dass damit viele Talente unentdeckt und unentwickelt bleiben, ist eine höchst unerfreuliche Konsequenz.

Ein weiterer Kontrast findet sich zwischen den zunehmenden Angeboten von schulzeitverkürzten Gymnasialklassen und dem mangelnden Interesse von Eltern geeigneter Schüler an dieser Förderung. Seit Jahren werden in mehreren Bundesländern verschiedene Modelle der Schulzeitverkürzung besonders im

Gymnasium angeboten. Die Modelle unterscheiden sich darin, ab welcher Jahrgangsstufe die Beschleunigung einsetzt und zu welchem Zeitpunkt sie wieder endet. Sie unterscheiden sich auch darin, in welcher Form die unterrichtliche Trennung zwischen Spezialklasse und Regelklassen durchgeführt wird. So sehr diese Förderform zu begrüßen und so sehr der für die Schulverwaltungen damit verbundene Aufwand zu respektieren ist, so enttäuschend fällt oftmals die Reaktion der Eltern aus. Wenn man den Zugang zu dieser Förderform beschränkt, halten sich oft die Eltern der begabtesten Kinder auffallend zurück. Wenn man den Zugang dagegen weit öffnet, finden sich immer wieder Kinder, die für diese Förderform doch nicht richtig geeignet sind. Auf diese Weise geraten diese Akzelerationsformen, die für bestimmte hochbegabte Schüler sehr gut geeignet wären, immer wieder in unverdienten Misskredit. Angebote zur Schulzeitverkürzung müssen sich deshalb eleganter präsentieren als durch die Anhebung der wöchentlichen Stundenzahl oder die Androhung verschärften Paukens.

Ein anderer Kontrast findet sich zwischen den stattlichen Zahlen an Abiturienten und Hochschulabgängern in Deutschland und dem allmählich zutage tretenden Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften. Die GreenCard- und BlueCard-Diskussion zeigt, dass das deutsche Bildungssystem nicht flexibel genug auf den Arbeitskräftebedarf der sich rasch verändernden Wirtschaft reagiert. Gerade bei der Ausbildung von Spitzenkräften zeigen sich die staatlichen Hochschulen überfordert, weil ihr Auftrag darin gesehen wird, allen Interessierten eine Grundausbildung zu sichern. Dass durch das BA-/MA-Konzept bei den Studienabschlüssen eine quantitative Entlastung der Hochschulen und damit mehr Möglichkeiten zur Spitzenförderung geschaffen werden, ist derzeit noch nicht nachgewiesen. Damit müssen sich aber Universitäten und Unternehmen fragen lassen, welche Rolle Potentialentwicklung und Spitzenförderung in ihren Bildungskonzeptionen spielen.

Die möglichen Versäumnisse bei der Spitzenförderung kann man auch quantifizieren. Hans-Jürgen Eysenck zitiert in einem Artikel 1993 verschiedene ältere Studien dazu, dass im Bereich der Künste und Wissenschaften die Leistungen sich nicht gleichmäßig auf die einzelnen Vertreter verteilen. In den Wissenschaften sind es die besten 10 Prozent an Forschern, die 50 Prozent der Publikationen erzeugen. Die gilt auch für andere Bereiche wie etwa die klassische Musik. Von etwa 250 Komponisten, deren Werke auch heute noch aufgeführt

werden, sind es weniger als 20, die für die Hälfte aller Kompositionen verantwortlich sind. Man kann diese Zusammenhänge auch in mathematischer Form ausdrücken. Daraus ergeben sich dann folgende Verhältnisse:

- Man nehme ein Arbeitsfeld, in dem 100 Vertreter insgesamt 100 Werke verfassen. Dann produziert der beste Vertreter davon zehn Werke, und die besten zehn Vertreter produzieren insgesamt die Hälfte der 100 Werke.
- Man nehme ein Arbeitsfeld mit 1000 Schaffenden und 1000 Werken. Dann produziert der Beste davon allein 30 Werke, und die 30 Besten produzieren die Hälfte aller Werke, also 500.
- Noch extremer wird es, wenn man ein Arbeitsfeld mit 10000 Beteiligten und 10000 Werken nimmt. Die aktivste Person schafft dann allein 100 Werke und die 100 Aktivsten schaffen zusammen 5000 Werke.

Verfolgen wir nur dieses letzte Beispiel weiter: 1% aller Beteiligten ist demnach für die Hälfte aller Produktionen verantwortlich. Übertragen auf die Hochbegabtenförderung bedeutet das: Wenn die Spitzenförderung bei dem einen Prozent der produktivsten Schüler, Studenten oder Arbeitnehmer versagt, gehen Wissenschaft und Wirtschaft die Hälfte aller produktiven Leistungen verloren. Spitzenförderung ist demnach nicht die elitäre Förderung eines exotischen Zirkels, sondern betrifft letztlich die Substanz unserer wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Produktivität.

Und damit bin ich bei dem letzten Kontrast in unserem Bildungswesen: Wenngleich deutsche Wissenschaftler immer wieder bei internationalen Wettbewerben, Projekten und Preisen erfolgreich vertreten sind, so sind dies in den letzten Jahren doch überwiegend solche, die ihre Leistungsfähigkeit in anderen Bildungssystemen – vorwiegend in den USA – erreicht haben. Selbst der Max-Planck-Gesellschaft mit ihren Ressourcen gelingt es nicht immer, international renommierte Forscher nach Deutschland zu holen, weil ihnen in den USA bessere Arbeitsbedingungen geboten werden. Auch bei ausländischen Studenten und Nachwuchswissenschaftlern ist Deutschland als Qualifikations- und Karrierestandort deutlich weniger beliebt als etwa die USA. Es liegt also weniger an den deutschen Wissenschaftlern als am deutschen Wissenschaftsbetrieb und seiner öffentlichen Verankerung, wenn Spitzenforscher und Spitzenforschung anderswo besser gedeihen als hierzulande.

## **Was erreicht ist**

Die angesprochenen Widersprüche und Kontraste ergeben bereits Konturen für künftige Aktivitäten der Hochbegabtenförderung. Dennoch soll an dieser Stelle auch Würdigung finden, was in den letzten Jahrzehnten in Deutschland erreicht wurde. Denn die Bilanz – um es wirtschaftlich zu formulieren – kann sich durchaus sehen lassen.

Die Begabtenförderung in Deutschland begann in den 20er Jahren mit einem Paukenschlag, als William Stern in Hamburg 20000 Schüler auf ihre Eignung für die gymnasiale Schullaufbahn testete und damit psychologische Testverfahren in der Begabungsdiagnostik hoffähig machte. Seit dieser Zeit ist offenkundig, dass sich Schule und Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler orientieren müssen – und dass die Schüler sich sehr stark unterscheiden können. Begabung, dies ist die zweite Erkenntnis, ist zwar unabhängig von Rasse, sozialer Schicht, Religionszugehörigkeit, Wohnort und Geschlecht – aber unsere gesellschaftliche Verfasstheit sorgt immer wieder für unangemessene Zusammenhänge und Abhängigkeiten. Deshalb wurden die großen Begabtenförderungswerke gegründet, deshalb setzte in den 60er Jahren die Suche nach Begabungsreserven ein, deshalb wurde die staatliche Ausbildungsförderung eingerichtet und der Schulbesuch einschließlich des Universitätsstudiums kostenfrei gehalten.

Der allgemeine Zugang zur Bildung gilt schon lange als wichtiges demokratisches Prinzip. Lehrerbildung und Schulaufsicht sorgen für ein gleichmäßiges Ausbildungsniveau, auch auf dem flachen Land und in Problemzonen der Großstädte. Mit dem gegliederten Schulwesen oder der Einführung von Spezialschulen (in der DDR) versuchte man den differenzierten Lernvoraussetzungen und Bildungswünschen der Schüler gerecht zu werden. Der zweite Bildungsweg und außerschulische Bildungseinrichtungen wurden nachhaltig gefördert.

Die Hochbegabtenförderung konnte deshalb gerade in Deutschland auf ein gut entwickeltes Bildungswesen mit professioneller Lehrerbildung aufbauen. Da die besonderen Lernbedürfnisse Hochbegabter allerdings zugunsten der Förderung der allgemeinen Bildungsqualität zurückgestellt wurden, entwickelten sich erst in den 80er Jahren wichtige Initiativen in diesem defizitären Bereich. Die Privatschulen machten es vor, das öffentliche Bildungswesen



schloss sich zögernd an. Maßgeblich unterstützt durch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft konnten Forschungsprojekte, Fördermodelle, internationale Kongresse und Beratungsangebote verwirklicht werden. Damit wurde auch in der Öffentlichkeit zunehmend Interesse an der Spitzenförderung geweckt. Viele Initiativen, besonders die großen Leistungswettbewerbe, aber auch zahlreiche Maßnahmen zur Lehrerfortbildung, konnten vom Verein Bildung und Begabung angeregt und unterstützt werden.

Unter den Ländern übernahm Baden-Württemberg vielfach eine Vorreiterrolle. Die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler, von regionalen Schülerwettbewerben, von verkürzten Gymnasialzügen, der flexiblen Schuleingangsstufe und von schulübergreifenden Schülerakademien wurde in Baden-Württemberg häufig zuerst oder gleichzeitig mit anderen Ländern erprobt. Damit wurde aber auch dokumentiert, was eine flexible Schulverwaltung bei gutem Willen erreichen kann – und auch, was Elternverbände erreichen können, wenn sie die langfristige Zusammenarbeit mit den Schulbehörden suchen.

Inzwischen gehören die genannten Modelle eigentlich bundesweit zu den bewährten Maßnahmen der Hochbegabtenförderung, ebenso das Überspringen von Jahrgangsstufen oder die individuelle Kurswahl in der gymnasialen Oberstufe. Vom Bund stark gefördert wurde die Ausweitung der Leistungswettbewerbe, die Einrichtung von Sommerakademien sowie die Förderung Begabter im beruflichen Bereich. In den letzten Jahren ist es auf diese Weise gelungen, die methodische Vielfalt der Begabtenförderung und ihre positiven Effekte nicht nur augenfällig zu dokumentieren, sondern vielerorts auch langfristig zu etablieren.

### **Was aussteht**

Die vielen positiven Entwicklungen im Bereich der Hochbegabtenförderung sind augenfällig. Wir werden in den folgenden Darstellungen noch Genaueres über gelungene Projekte erfahren. Dennoch sind auch die Defizite unübersehbar, von denen einige im ersten Teil meines Referats bereits angeklungen sind. Lassen Sie mich abschließend einige dieser Problembereiche noch einmal gezielt ansprechen:

- 1 Wissenschaftler wie Praktiker haben immer noch Probleme damit, den Begabungsbegriff eindeutig zu fassen und daraus vielseitige Förderkonzeptionen abzuleiten. Die Auffassung, der IQ sei der einzig akzeptable Nachweis für Hochbegabung, ist genauso anzutreffen wie Modelle multipler Intelligenzen oder Komponentenmodelle, in denen verschiedene Aspekte der Persönlichkeit in ihrem Zusammenwirken die Hochbegabung ergeben. Hier besteht noch Klärungsbedarf, aber auch hinsichtlich der Frage, ob Hochbegabtenförderung eher als Ausgleich von Schwächen, als Ausschöpfung von Lernvorteilen, als Vermittlung von Schlüsselqualifikationen oder als integrative Persönlichkeitsförderung gestaltet werden soll.
- 2 Bei der Hochbegabtenförderung imponieren lokale Initiativen, die von beherzten Schulleitern, unerschrockenen Eltern oder weitsichtigen Stiftungen ausgelöst werden. Flächendeckende Konzepte, die von den Schulverwaltungen mitgetragen werden, sind hingegen deutlich seltener. Wenngleich viele Aufgaben der Hochbegabtenförderung einer lokalen Lösung bedürfen, sind es gerade die Probleme von Einzelfällen und seltenen Begabungskonstellationen, für die man überregionale Maßnahmen anbieten müsste. Die Einrichtung eines landesweit aktiven Beratungszentrums für Hochbegabte durch die hessische Landesregierung in Marburg und die Einrichtung der Hamburger Beratungsstelle für besondere Begabungen sind positive Beispiele dafür. Im Prinzip bräuchte jedes Bundesland ein eigenes Zentrum für Begabungsforschung und Begabtenförderung, koordiniert vielleicht von „Bildung und Begabung“ in Vertretung des Bundesbildungsministeriums.
- 3 Schulversuche und Unterrichtsmaßnahmen kommen vor allem dann vorwärts, wenn durch wissenschaftliche Begleitung Gütestandards formuliert, eingefordert und schließlich bestätigt werden. Zu viele Versuche bleiben Eintagsfliegen, weil ihr Wert für die Hochbegabtenförderung zu wenig von neutraler Seite herausgearbeitet wird. Vielleicht muss erst ein Gütesiegel „Die begabungsfreundliche Schule“ geschaffen und eine Akkreditierungsinstanz dafür eingerichtet werden, bevor Schulen, Gemeinden und Schulverwaltungen ihre Anstrengungen im Dienste der Qualitätssicherung von Unterrichts- und Bildungsmaßnahmen intensivieren und bündeln, dann aber auch die nötige Anerkennung dafür finden.

- 4 Es gibt zahlreiche Initiativen und vorbildliche Aktionen zur Hochbegabtenförderung. Aber nur wenige Schulleiter und Schulaufsichtsbehörden erhalten Kenntnis davon, vor allem von den konkreten Rahmenbedingungen, Schwierigkeiten und Erfolgen solcher Maßnahmen. Insgesamt nehmen die Beteiligten zu wenig Austausch untereinander und mit möglichen Anwendern vor. So fehlen auch Lehrbücher, schriftliche Praxisberichte und Handreichungen für Lehrer, Schulleiter und Schulpsychologen, damit sie bestimmte Modellversuche selbst erfolgreich durchführen können. Das Multimedia-Projekt „HomoSuperSapiens“ des bayerischen Kultusministeriums in Zusammenarbeit mit der BMW AG ist dabei eine rühmliche Ausnahme. Gute Voraussetzung für diesen Informationsaustausch wäre die Durchführung von überregionalen Fachkonferenzen mit unterschiedlicher Ausrichtung, die vielleicht vom Forum Bildung selbst – als neutraler Instanz – organisiert werden könnten.
- 5 Hochbegabtenförderung hat immer mit lernenden und sich entwickelnden Menschen zu tun. Leider konzentrieren sich die meisten Fördermaßnahmen auf einzelne Lebensabschnitte und werden somit der Kontinuität der individuellen Begabungsentfaltung und Kompetenzentwicklung nicht gerecht. Wir brauchen deshalb mehr denn je die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften, von weiterführenden Schulen und Hochschulen, aber ebenso von Schulen, Hochschulen und Arbeitgebern. Das Paradigma vom lebenslangen Lernen bedeutet auch eine lebenslange Talententwicklung, die mit dem Eintritt in das Berufsleben nicht einfach abgeschlossen ist. Organisationsentwicklung unter sich rasch verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Potentialentwicklung in Bezug auf den einzelnen Mitarbeiter sind nur im gegenseitigen Zusammenhang denkbar. Deshalb sollten auch Unternehmen verstärkt über die Entwicklung der Talente ihrer Mitarbeiter nachdenken.

Grundsätzlich geht es in der Hochbegabtenförderung um mehr als um das „Höher, Schneller, Weiter“ kurzlebiger olympischer Rekorde. Es geht vielmehr um die Entfaltung des Einzelnen, die Akzeptanz einer lebendigen Vielfalt unter uns Menschen, das Recht auf Unterschiedlichkeit, es geht um die Individualisierung von Bildungsbiographien, um Verantwortung für den einzelnen und des einzelnen, um ein Menschenbild, das Wachstum und Selbst-verwirklichung - auch durch Leistung – anerkennt, und es geht letztlich auch um den

Anspruch, dass unser Bildungswesen das Beste aus dem Menschen herausholt, so dass niemand mehr gentechnisch nachzuhelfen braucht.

Ich will es mit diesen knappen Andeutungen bewenden lassen. Es liegt in der Natur der Hochbegabtenförderung, dass möglichst viele Bedingungen, nicht nur einige, erfüllt sein müssen, damit sich Leistungsexzellenz in vollen Zügen und über die gesamte Lebensspanne entfaltet. Wir haben deshalb viel zu diskutieren, und ich wünsche uns eine produktive Auseinandersetzung zum Wohle der uns anvertrauten Talente.

Prof. Dr. Ernst Hany  
Institut für Psychologie · Pädagogische Hochschule Erfurt  
Nordhäuser Str. 63  
99089 Erfurt  
Tel. (0361) 737-1451  
[hany@ipsych.ph-erfurt.de](mailto:hany@ipsych.ph-erfurt.de)

---

Angela Seewald

## Qualitative Betrachtungen des Grundschulunterrichts: „Die Kuh ist ein Quartettfüßer“

### **Situation der Grundschüler zum Zeitpunkt der Einschulung**

Sie alle kennen die Vielfalt der Fähigkeitenlisten, die im Zusammenhang mit besonderen Begabungen veröffentlicht werden. Tatsächlich gehen wir heute von mehrdimensionalen Fähigkeitskonzepten aus. Wir unterscheiden u.a. zwischen: kognitiven Fähigkeiten, kreativen Denk- und Verhaltensweisen, sprachlichen Fähigkeiten, mathematischen Fähigkeiten, musikalischen, bildnerischen, sozialen, physio-motorischen und vielen anderen.

Bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter erscheint aber besondere Begabung als ein unspezifisches Fähigkeitenpotenzial, dessen Entwicklung und Entfaltung eng mit der sozialen Lernumwelt interagiert. Diese Entwicklungen verlaufen fast niemals linear, manche Talente entwickeln sich spät, manche Intelligenzen verbleiben träge, so dass zu einem solchen frühen Zeitpunkt noch keine Hochbegabung zu definieren und in der Persönlichkeit festzuschreiben ist. Hier laufen Eltern oder auch Lehrpersonen Gefahr, eine Entwicklung zu prognostizieren und sogar vorab korrigierend zu steuern, von der wir noch nicht wissen, wie sie verlaufen wird.

Daher kann man auch nicht im Detail feststellen, welche speziellen Förderangebote nun für die individuelle Schülerpersönlichkeit vonnöten sind. Dieser Umstand entlastet die Lehrpersonen ungemein. Förderung von besonderen Begabungen bedeutet nicht das maßgeschneiderte Förderprogramm für jeden einzelnen Schüler einer Klasse. Ebenso unsinnig wäre es, frühzeitig externe „Begabungsfahnder“ in die Schulen zu schicken, um das dort vorhandene Potenzial zu „screenen“.

Nur bei einigen Kindern wird bereits zu Beginn der Grundschulzeit eine besondere Begabung, hinsichtlich einer definierten Fähigkeit, erkennbar sein. Dennoch zeigen schon viele Schülerinnen und Schüler ein wesentliches Verhaltensmerkmal der Hochbegabten: Eine bemerkenswerte Fähigkeit zu Lernen in Bezug auf Lernumfang und -tempus! Dem Anfangsunterricht kommt daher eine besondere Bedeutung zu: Durch seine Struktur muss er Entwicklungspro-

zesse einleiten, die diese Begabungsdispositionen aufgreifen und zur Entfaltung bringen. Kinder kommen mit sehr hohen Erwartungen in den Anfangsunterricht, wie ihnen das Beispiel eines 5-jährigen Experten von Amphibien verdeutlicht, die häufig frustriert werden. Leider ist es selten Brauch, sich zum Zeitpunkt der Einschulung über den tatsächlichen Kenntnis- und Fertigkeitenstand der Schüler zu informieren. Frühleser und Frührechner müssen nicht zwangsläufig hochbegabt sein, langweilen sich aber und sind unterfordert, wenn sie gezwungen sind, Fähigkeiten zu erlernen, die sie bereits beherrschen. Werden die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder nicht aufgegriffen, kommt es schon häufig im ersten Schuljahr zu gravierenden Fehlentscheidungen. Entwicklungen werden behindert oder abgebrochen. Typische Ausstiegsreaktionen zeigen sich bereits nach kürzester Zeit: Sie verfallen in Resignation, stören den Unterricht, der ihnen sowieso nichts zu bieten hat, verweigern Mitarbeit und Leistung. Mittelfristig geht ihre Fähigkeit zu lernen verloren und irgendwann können sie ihre Defizite nicht mehr aufholen.

### **Möglichkeiten der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen in der Grundschule**

Welche Möglichkeiten der Förderung hat nun aber die Grundschule? Zunächst einmal müssen die Rahmenbedingungen der jeweiligen Landesgesetzgebung die Förderung aller Schülerinnen und Schüler, auch der mit besonderen Begabungen sicherstellen. Der Schule selbst verbleiben Möglichkeiten der organisatorischen Akzeleration wie:

- flexible Einschulungszeiten (falls gesetzlich verankert),
- Überspringen von Klassenstufen,
- jahrgangsübergreifende Klassenbildung,
- Plus-Kurse,
- Teilnahme am Unterricht höherer Klassenstufen,
- Arbeitsgemeinschaften und vieles mehr.

In den meisten Bundesländern erfolgt dann eine äußere Differenzierung über die Wahl des geeigneten Schultyps bzw. Förderortes für das Kind nach dem 4. Schuljahr. Zentral für die Entwicklung der einzelnen Schülerpersönlichkeit bleibt aber der Grad an Differenziertheit innerhalb der Schule. Hierbei bildet die einzelne Unterrichtsstunde das „Nadelöhr“ durch das alle Reformvorschläge, Empfehlungen, Richtlinien etc. hindurch müssen. Hier zeigt sich, was von unseren bildungspolitischen Mühen quasi „unten ankommt“.

Deshalb gilt mein Fokus nun der qualitativen Betrachtung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Unter dem Oberbegriff: „Enrichment“ versteht man eine qualitative Anreicherung der Lernumwelten und Unterrichtseinheiten. Sollen alle Schülerinnen und Schüler, auch die besonders Begabten optimal gefördert werden, könnten folgende Empfehlungen hilfreich sein:

1. Die Rahmenbedingungen des Unterrichts und Curriculums sollten ein großschrittiges Lernen ermöglichen, in der es keine Lernbegrenzung nach oben gibt. Kompetente Frühkölner arbeiten in der Schule oft kontrasystemisch und werden als Störfriede behandelt.
2. Zentraler Unterrichtsgegenstand ist die Veranlassung der Gelegenheit zum eigenständigen Lernen, die Schaffung von herausfordernden Anlässen und Impulsen in komplexen Themengebieten.
3. Widersprüche werden von der Lehrperson erfahrbar gemacht, Irrwege sind zugelassen. Die Lehrkraft trainiert die Hypothesenbildung und -verwerfung, es herrscht ein produktiver Umgang mit Fehlern.
4. Der Primat der Verbundenheit vor der Vielfalt: Bezogen auf schulische und außerschulische Förderangebote ist es weniger wichtig möglichst viel anzubieten: Chinesisch, Querflöte und Hebräisch. Förderangebote, die isoliert, d.h. unverbunden zu anderen Lerninhalten stehen werden von den Schülern nur selten aufgegriffen und „durchgehalten“. Sinnvoll sind solche Angebote, die die Kinder zum Erforschen und Durchdringen eines Stoffes ermuntern. Unverbundene Vielfalt führt zu Demotivation.
5. Die Sinnhaftigkeit, der Bezug zur Erlebenswelt der Grundschüler muss gewährleistet sein. Besonders für diese Schülergruppe gilt, dass Lernen über die Anregung der Sinne erfolgt. Das Erfahrbarmachen steht im Vordergrund der Lehrtätigkeit.
6. Es ist weniger wichtig, die richtigen Fragen zu stellen, als die Fragen richtig zu stellen. Strukturiertes Denken wird durch offenen Formen der Fragestellung eher herausgefordert. Diese Fragen lassen Antworten auf unterschiedlichem kognitivem Niveau zu. Gleichzeitig verbleibt das Ziel der Unterrichtsstunde in einer gewissen Offenheit.
7. Die Frage des geeigneten Fördermaterials ist umstritten. Während einige Didaktiker praxisorientiertes, auf grundlegende Veranschaulichungen reduziertes Material bevorzugen (Wittmann), wächst analog zur technisch-elektronischen Entwicklung die Zahl der Befürworter modernster Unterrichts-



materialien wie bsw. Lernsoftware. In Amerika ist es üblich, Formen des Wissenschaftsjournalismus in den Unterricht einzubeziehen.

8. Auch das Trainieren der Merkfähigkeit und Konzentration hat durchaus seinen Platz in einer solchen Reihe. Keinem Menschen würde es einfallen, auf das Erlernen des kleinen Einmaleins oder fremdsprachlicher Vokabeln zu verzichten.

Auf Seiten der Lehrerpersönlichkeiten wünsche ich mir mit der Problematik der besonders Begabten vertraute Personen, die zumindest Fortbildung, wenn nicht gar Ausbildung in diesem Gebiet genossen haben. (d.h. Akzeptanz unterschiedlicher Entwicklungsstände, Lerntempi, Verhaltensweisen.)

Viele Fragen bleiben offen und meine Aufzählung ist sicher nicht als vollständig zu betrachten. Es schließt sich auch die Frage nach der Bedeutung, der Funktion von Hochbegabten in unserer Gesellschaft an. Wir leben in einer Kultur in der scheinbar alles geht, was die individuelle Ausgestaltung von Lebensbildern betrifft (sie können gleichzeitig Banker und Rap-Fan sein) und in der gleichzeitig keines dieser Bilder verbindlich ist (Partner oder Eltern auf Zeit). Diese Vielfalt suggeriert grenzenlose Bewegtheit, in der sich alles dreht, in der aber nichts wirklich qualitativ verändert wird. Eine wirkliche Modifikation der schulischen Situation ist aber unabdingbar für das Gelingen einer Hochbegabtenförderung als gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe. Ich wünsche uns allen, dass wir auf diesem Kongress den Mut zur Veränderung finden.

Angela Seewald  
Beratungszentrum  
Schulpsychologischer Dienst  
der Stadt Leverkusen  
Manforter Str. 184  
51373 Leverkusen  
Tel. (0214) 406-5204

Thomas Zech

## Können Lehrerinnen und Lehrer besondere Begabungen erkennen?

Ein gewitzter Pädagoge könnte die Frage ans uns Psychologen zurückgeben: Können Psychologen besonders befähigte/hoch begabte Kinder erkennen? Wir könnten trefflich argumentieren und so z.B. auf die lange Forschungstradition in der Theoriebildung von Begabung/Intelligenz und der Begabungsdiagnostik verweisen. Wir könnten sogar mit den von Psychologen (z.B. Rost, 1995; u.a.) erbrachten Ergebnissen belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer eben nicht besondere Begabungen von Schülerinnen und Schülern erkennen können. Was ist das Gute im Schlechten? Psychologen behalten den Vorsprung an Theoriewissen und setzen ihre psychodiagnostische Kompetenz ein. Ein weiterer Anreiz für Psychologen: Da die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin – eben auch auf dem Gebiet der Begabung – „zu kurz springt“, und die praktische Pädagogik durch Verkennung menschlicher Ressourcen Chancengerechtigkeit „blockiert“, kann die Psychologie in Wissenschaft und Praxis der Pädagogik „unter die Arme greifen“ nach dem Motto „Wir sagen euch, wie es geht!“

So oder ähnlich könnten Lehrerinnen und Lehrer, die auch von Psychologen angeheizte Debatte um das „pädagogische Versagen“ beim Erkennen und Fördern besonders befähigter/begabter Kinder und Jugendlicher, erleben. Hinzukommt: Wer als Lehrkraft jedweder Schulform den täglichen Kampf um die Weiterentwicklung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler sich aufs Panier geschrieben hat und da auch gesellschaftlich wie praktisch gefordert und sicherlich auch überfordert wird, dem fehlt der Blick, die Muse und die Kraft, den Kampf mit dem „Phantom der Hochbegabung“ aufzunehmen. Bei dem „Phantom der Hochbegabung“ sind wir endlich wieder bei uns Psychologen angekommen. Denn natürlich wissen wir um die Offenheit in der Theorie der Hochbegabung und Kreativität und die Grenzen praktischer Psychodiagnostik sowie Begabungsförderung. Erschwerend ist für uns Psychologen die schleppende bildungspolitische Debatte um das Thema Hochbegabung und die nötige Korrektur in der Lehreraus- und -fortbildung sowie den schulischen Curricula.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie der Schulpsychologische Dienst des Heinrich-Meng-Instituts, einem Beratungs- und Behandlungszentrum für

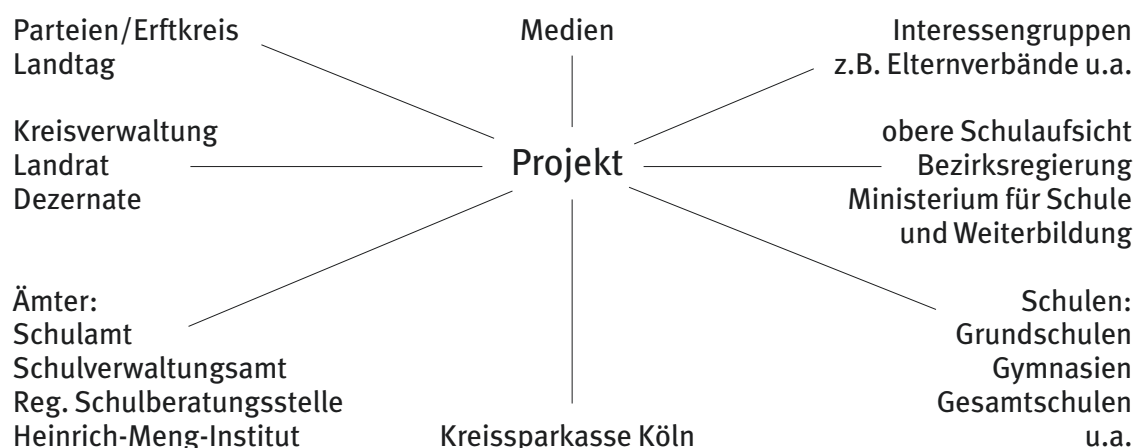
Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, im Erftkreis – im Umland Kölns gelegen-, sich dieses Themas angenommen hat.

### 1. Das Zusammenspiel von Schulpsychologie, Schulaufsicht, Politik, Verwaltung, Stiftungen, Lehrkräften und Elternverbänden

Der Schulpsychologie kommt keine administrative Aufgabe zu ; sie ist traditionell befasst mit der pädagogisch-psychologischen Einzelhilfe, teils auch mit Lehrerfortbildung – z.B. zum Thema Legasthenie, Supervision oder Intervision von Lehrkräften – und auch mal mit Schulentwicklung; sie kann auch die Funktion des Anregens (Heller 1978) übernehmen.

Als die Schulpsychologen im Erftkreis 1996 / 1997 von der Notwendigkeit einer angemessenen Begabten-/Hochbegabtenförderung, ergänzend zu anderen Fördermaßnahmen etwa im Bereich des Sonderschulwesens, sprachen, pasierte zunächst gar nichts. Unsere Fortbildungsangebote für Grundschul- und Gymnasiallehrer wurde von einer kleinen Schar Innovatoren unter ihnen angenommen; aber dabei blieb es zunächst. Wäre da nicht ein Politiker gewesen, der diese Anregung aufgegriffen und die Kreisverwaltung des Erftkreises, Träger auch des Schulpsychologischen Dienstes, aufgefordert hätte, etwas zu tun.

Es wurde ein Arbeitskreis aus Vertretern der unteren Schulaufsicht, des Schulamtes und des Schulpsychologischen Dienstes unter Leitung des Schuldezernenten gegründet, aus dem sich dann eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Dezernenten, einem Schulpsychologen und dem besagten Politiker entwickelte. Dem Politiker gelang es, eine Hochbegabtenstiftung der Kreissparkasse Köln zu gründen, die den Rahmen für Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler schuf. Es ergab sich ein Kräftespiel – siehe folgende Abbildung – in das das Projekt Hochbegabtenförderung bis heute eingebunden ist:



Dem Schulpsychologen fiel die Rolle des Ideengebers, Konzeptentwicklers, Planers, Organisators, Gestalters und Promoters zu, der in seiner Rolle als Tausendsassa die verschlungenen Wege öffentlicher Verwaltungen, unterer und oberer Schulaufsicht, Ministerien, politischer Gruppierungen und von Elterverbänden sowie den Interessen der Schulen und Geldgeber – zudem selber eingebunden in unterschiedliche Aufsichtsstränge – als seine berufliche Odyssee systemisch begriff und konstruktivistisch-lösungsorientiert gestaltete. Selbstironie als Stilmittel öffentlicher Verwaltungen – und Schulpsychologische Dienste gehören dazu – ist nicht nur als symbolischer Akt im Stile eines Münchhausen zu verstehen, sondern verdeutlicht sinnbildlich die Zufälligkeiten menschlichen Tuns – eben auch in öffentlichen Verwaltungen – und verweist auf den berühmten Zipfel der Geschichte: also Bildungspolitik und konkrete Bildungsarbeit nichts als Zufall und Glück?

Dennoch stehe ich, ob nun lutherisch, positivistisch oder konstruktivistisch-selbstverliebt, zu den folgenden Konzepten, Maßnahmen und Ergebnissen.

## 2. Begabtenförderung als Lernprozess von Begabten, Lehrern, Eltern und Psychologen

### Vorbemerkungen

Es schien uns Schulpsychologen wichtig zu sein, unserem Ansatz eine Art **Wertgrundlage** in Form einer Präambel als Teil des der Kreisverwaltung, politischen Gremien, Schulaufsicht und Stiftern vorgelegten Konzepts der Begabten- bzw. Hochbegabtenförderung voranzustellen. Begabten- und Hochbegabtenförderung wird verstanden als ein **Entwicklungs- und Lernprozess**.

Dabei gilt es, die Bedürfnisse und Interessen der **Begabten und Hochbegabten** zu sehen und zu respektieren. Begabtenförderung ist zu integrieren in die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit eines jungen Menschen; sie muss auch die Fähigkeit der Eigensteuerung von Individuen – sie können z.B. weniger in ihre Begabungsentwicklung investieren als es Eltern, Lehrern u.a. notwendig erscheint – beachten. Begabte/Hochbegabte benötigen Entwicklungsanreize als Herausforderung und die Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Begabung; d.h.: Begabung/Hochbegabung wird definiert als **Prozess**.

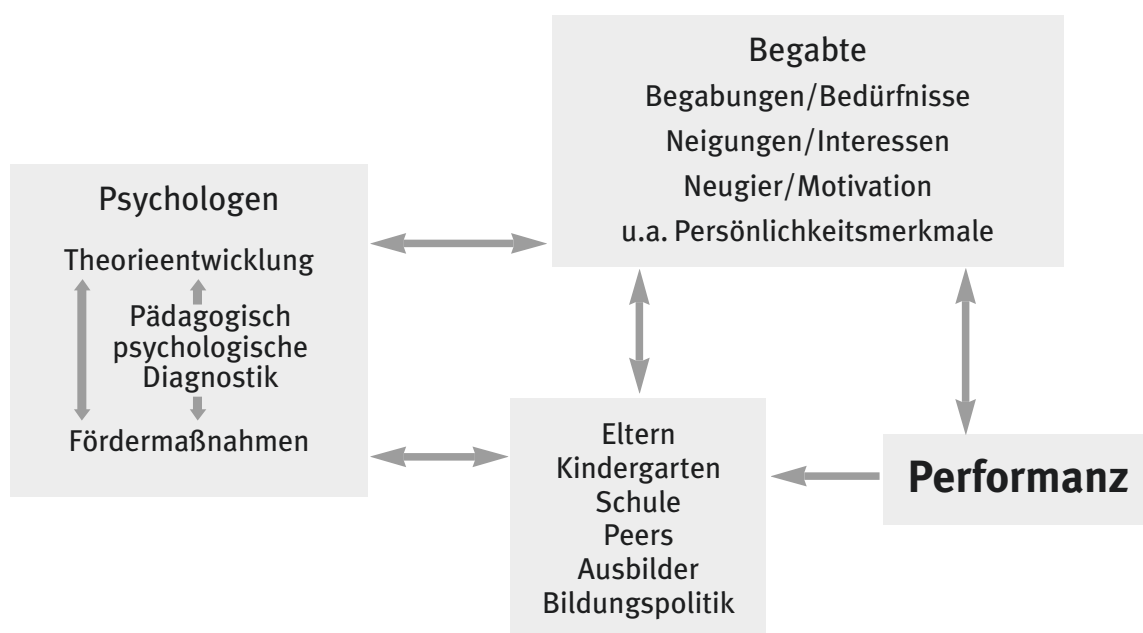
Begabten- und Hochbegabtenförderung ist Teil des generellen Erziehungsauftrags der **Eltern**. Dazu gehört, ihnen eine individualisierte Sichtweise in Bezug auf die Bedürfnisse, Interessen und Persönlichkeit ihres Kindes zu vermitteln.

Sie sollten die Begabungsentwicklung als das Ergebnis einer Wechselwirkung von Kind, Eltern, Lehrern und Ausbildern verstehen können. Schulische und ausbildungsbezogene Begabtenförderung bedarf der ergänzenden elterlich-familiären Förderangebote.

**Lehrer** sollten wissen, dass begabte/hochbegabte Schülerinnen und Schüler der schulischen Förderung bedürfen, die prinzipiell als Teil der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen ist und als entwicklungsbegleitende Förderung zu betreiben ist. Begabungs-/Hochbegabungsförderung verlangt spezifische Curricula, auf die Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse besonders befähigter junger Menschen abgestimmte didaktisch-methodische Vorgehensweisen, eine stark individualisierte Sichtweise („Kein Hochbegabter gleicht dem anderen“, Heller, 1997, nicht veröff. Manuskript) sowie die Entwicklung spezieller Bildungsgänge und Fördermaterialien.

**Psychologen** sollten die Begabten/Hochbegabten, deren Eltern und Lehrer bzw. Ausbilder einstimmen auf einen gemeinsamen Weg und diese bei der Entwicklung beratend begleiten. Zu den weiteren Aufgaben von Psychologen (siehe im Anhang: Zech, 2000. Einrichtung eines Hochbegabtenzentrums). Dieser Entwicklungs- und Lernprozess lässt sich in einem Modell darstellen

### Modell der Begabungsentwicklung und -förderung



## **2.2. Beispiele für Begabungsentwicklung und -förderung**

### **2.2.1. Lehrerfortbildung**

#### **2.2.1.1. Ziele in der Lehrerfortbildung, die von Schulpsychologen im Erftkreis entwickelt wurden:**

1. Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Förderung besonders befähigter/hochbegabter Schülerinnen und Schüler.
2. Erkennen – insbesondere intellektueller – Begabung / Hochbegabung, auch unter dem Aspekt von Schwerpunkten der Begabung – z.B. eher sprachliche oder mathematische Begabung – oder unter dem Aspekt Geschlecht oder Underachiever.
3. Vermittlung von Förderansätzen z.B. im Sinne der inneren Differenzierung, des Enrichments, der Akzeleration oder wie der Vorbereitung auf die Teilnahme an Wettbewerben.
4. Lehrer – auch unter der Einbeziehung von Schulpsychologen – entwickeln spezielle Förderansätze (wie z.B. Förderunterricht für besonders begabte Schüler im Rahmen des normalen Vormittagsunterrichts) oder Fördermaterialien z.B. für außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften.
5. Einführung neuer Unterrichtsmethoden wie z.B. Formen des offenen Unterrichts oder Einführung des eigenverantwortlichen Arbeitens im Sinne von Klippert.
6. Evaluation der durchgeführten Fördermaßnahmen und deren Weiterentwicklung.

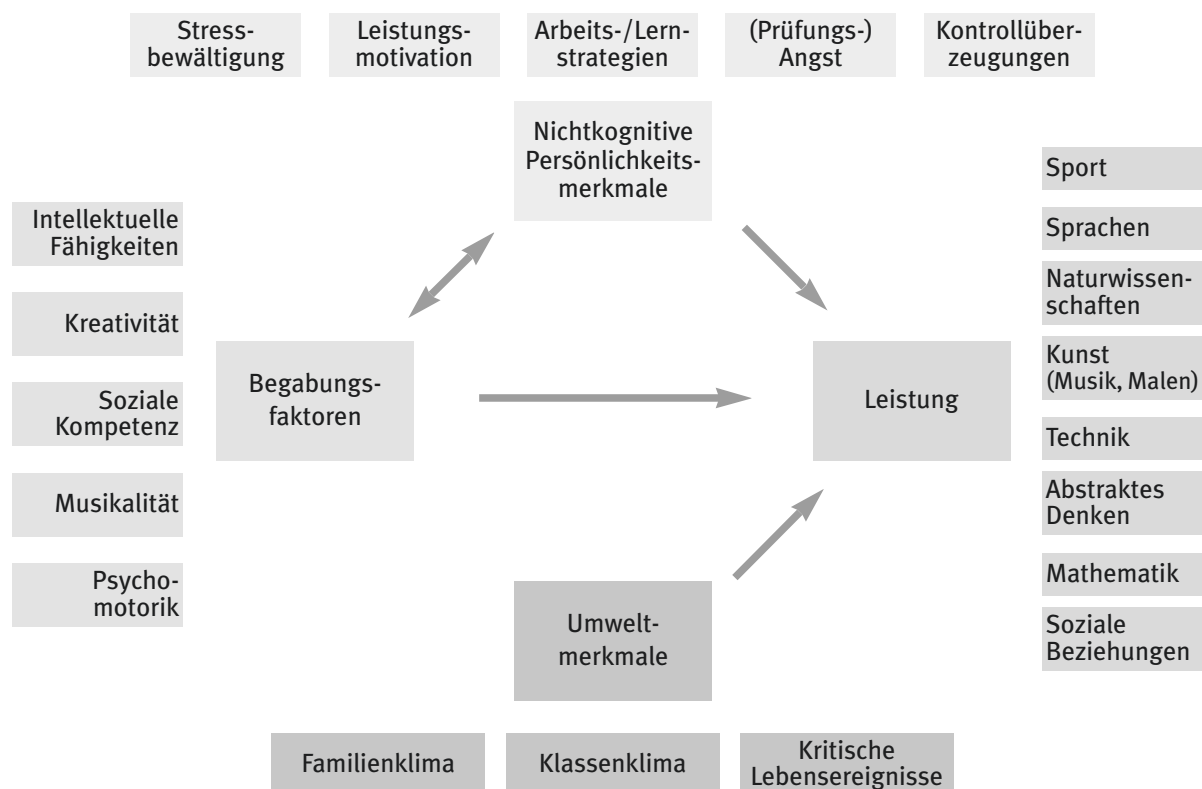
#### **2.2.1.2 Methodisches Vorgehen in der Lehrerfortbildung:**

**2.2.1.2.1 Schulpsychologen erarbeiten Konzepte für die Lehrerfortbildung,** die sie abstimmen mit der unteren und oberen Schulaufsicht, den Schulleitungen, speziell eingesetzten Arbeitsgruppen – z.B. Vertretern der Schulaufsicht, der Schulleitungen, der Lehrerschaft und der Schulpsychologen – und dem Träger (z.B. Erftkreis, Land NRW oder der Hochbegabtenstiftung der Kreissparkasse Köln). Wie oben schon dargestellt, ist die Schulpsychologie hier in der Rolle des Promotors, Ideengebers, Koordinators und Gestalters, was sich als notwendig und wirksam erweist.

**2.2.1.2.2 Einführende Vorträge in Verbindung mit speziellen Arbeitsgruppen** wie z.B. Arbeit mit hochbegabten Kindern im Unterricht oder praktische Möglichkeiten des Erkennens besonderer Begabungen für Lehrer oder Vermittlung spezieller Lernangebote. Dazu einige Beispiele:

**1. Beispiel** Schulversuch Beuthener Straße in Hannover: Kurzreferat der Bezirksregierung Hannover zum Thema „Was ist Hochbegabung , wie ist sie zu erkennen? Ziele des Schulversuchs der integrierten Förderung an einer Grundschule. Lehrer der Beuthener Straße erläutern ihr Unterrichtskonzept, demonstrieren ihre Arbeit mit den hochbegabten Kindern im Rollenspiel und stellen ihre Fördermaterialien vor. Das hilft etlichen Lehrern dabei, ihre Scheu vor dem Thema Hochbegabung abzulegen, weil sie sehen, wie man als Pädagoge Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Kindern finden kann und vor allem können sie auf Erfahrungen in der praktischen Unterrichtsarbeit zurückgreifen.

**2. Beispiel** für eine Arbeitsgemeinschaft „Erkennen begabter und besonders befähigter Schülerinnen und Schüler“: Neben Merkmalslisten etc. wird den Lehrkräften ein mehrdimensionales Modell der Begabung/Hochbegabung vorgestellt, das unterschiedliche Begabungen beinhaltet und die Interdependenz von Begabung, Persönlichkeit und Umwelt (z.B. Eltern, Schule) berücksichtigt. Aus solchen Modellen lassen sich auch Bedingungen der Entwicklung z.B. der Persönlichkeit eines Kindes oder Jugendlichen oder dessen Leistungsmotivation oder dessen Lernstrategien ableiten und umsetzen. Als Beispiel kann das bekannte Münchner Begabungsmodell von Heller u.a. dienen:





Zusätzlich werden den Lehrkräften **Merkmals-** und **Checklisten**, die sich in der Forschung und in der Schulpraxis bewährt haben, vorgelegt. Dazu einige Beispiele:

### 1. Merkmale frühkindlichen, schulischen und sozialen Verhaltens:

#### - Überspringen von Entwicklungsphasen:

Vorzeitige Entwicklung von Auge- und Hand-Koordination  
Laufen ohne zu krabbeln etc.

#### - Sprachvermögen:

frühes Sprechen, oder auch: späterer Sprachbeginn,  
aber mit großer Präzision, großer Wortschatz etc.

#### - Neugierde und Wissbegier:

Warum-Alter setzt früh ein und scheint nie zu enden

#### - logisches Denkvermögen:

hohes Abstraktionsvermögen, Bildung von Analogien,  
Erkennen von Prinzipien

#### - Lese- und Rechenfertigkeit: teils schon im Vorschulalter, sehr viel früher, schneller und besser als Gleichaltrige

#### - sehr gute Gedächtnisleistungen:

benötigen kaum Wiederholungen

#### - leistungsmotiviert und zwar häufig sehr hoch

#### - hohes Rechts- und Unrechtsbewusstsein

#### - Tendenz zu Gleichbefähigten,

älteren Kindern/Jugendlichen/Erwachsenen

#### - Führungsverhalten, aber auch Außenseiterstellung.

### 2. Lehrerbeobachtungs- und Lehrerberatungsbögen

Lehrer haben eigene Ansätze zur Beobachtung und Beurteilung entwickelt.

Am Nikolaus-von-Kues-Gymnasium in Bernkastel (Rheinland-Pfalz) registrieren alle Lehrer eines Schülers dessen **Arbeitsverhalten** (z.B. Genauigkeit, Tempo, Ausdauer, Selbständigkeit, Interessen) in jedem einzelnen Fach, seine **Leistungsfähigkeit** in jedem einzelnen Fach, seine **Gedächtnisleistungen** und sein **Sozialverhalten**. Das wird ergänzt um Angaben z.B. zur häuslichen Situation, zum Fahrweg, Freizeitverhalten, zu AG-Besuchen, aber auch zuletzt zu den Noten. Das Stuttgarter Karls-Gymnasium hat einen Einschätzungsbogen der Eignung für besondere Fördermaßnahmen entwickelt. Dabei werden folgende Aspekte berücksichtigt:

**Denkfähigkeit:** z.B. Auffassungsgabe, Abstraktionsfähigkeit, geistige Wendigkeit.

**Sprachfähigkeit:** z.B. Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit, Erzählfähigkeit.

**Lern- und Arbeitsverhalten:** z.B. Selbständigkeit, Sorgfalt, Ausdauer.

**Soziales Verhalten:** z.B. Kontaktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft etc.

**Allgemeine Haltungen und Einstellungen:** z.B. Verantwortungsbewusstsein, Neugierde, Erfolgszuversicht u.a.

### 3. **Lehrerchecklisten** von Heller u.a. (1998) zur

**Intelligenz** : z.B. logisch-analytisches Denken, abstraktes Denken etc.

**Kreativität:** z.B. Einfallsreichtum, Originalität der Fragen und Lösungen usw.

**Sozialen Kompetenz:** z.B. Anpassungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen u.a.

**Musischen/musikalischen Begabung:** z.B. Gefühl für Rhythmus, Takt, Gedächtnis für Melodien etc. und

**psychomotorischen Begabung:** z.B. Handgeschicklichkeit, Bewegungspräzision.

Pro Schüler sollen alle Lehrer die vorgegebenen Items zwischen 1 bis 3 (1= die besten 5%, 2= die besten 20% und 3= nicht zu den besten 20%) raten.

### 4. **Fragebögen**, die folgende Aspekte erfassen sollen:

Schulische Leistung und das Leistungspotential: z.B.

Wie hoch ist das Gesamt-Leistungspotential (die Begabung)? 1 2 3 4 5

Wie hoch ist die tatsächliche schulische Gesamtleistung? 1 2 3 4 5

Wie stark der Schüler die tatsächliche Gesamtleistung vermutlich noch steigert? 1 2 3 4 5

Die Punkte 1 bis 5 werden definiert. Die Lehrer raten jeden Schüler.

Natürlich können einzelne Schüler daraufhin nur vorläufig eingeschätzt werden, aber sie bieten den Lehrern Orientierungen und einen Ansatz zur Förderung. Zwecks weiterer Abklärung können die Schulpsychologen von den Eltern eingeschaltet werden.

Insgesamt lässt sich nach ersten Auswertungen feststellen:

1. Lehrer suchen verstärkt den Rat von Schulpsychologen bei der Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler. Daraus ergeben sich gemeinsame Arbeitsgruppen (Weiterentwicklung von Beobachtungsbögen, Förderansätzen).

2. Lehrer - insbesondere Grundschulpädagogen - empfehlen viel häufiger als noch vor 1 bis 2 Jahren, die Schüler beim Schulpsychologen vorzustellen (Zunahme liegt bei 15 %) und liegen häufig richtig mit ihrer Annahme besonderer Begabung. Auch das ist ein Beispiel für den Prozesscharakter eines Modells der Begabtenförderung. Ein weiterer Teil des Versuchs, Lehrkräften bei der Identifikation begabter Schüler zu helfen, ist die folgende Maßnahme:

Lehrer und Schulpsychologen stellen im Rahmen der Arbeitsgruppe „**gemeinsame Kinder**“ vor. Der Lehrer hat den Schüler „entdeckt“ und empfiehlt die Vorstellung beim Schulpsychologen. Sie können nun beide aus ihrer Arbeit mit dem Schüler berichten, auch über das gemeinsam entwickelte Förderprogramm. Das wird von Lehrern, die noch wenig Erfahrung mit diesem Thema haben, als hilfreich und anregend erlebt.

### 3. Beispiel: Durchführung von Werkstattgesprächen

Mit den Lehrkräften der Gymnasien und Gesamtschulen wurden neben einführenden Vorträgen und Seminaren sowie Schulleiterbesprechungen sog. Werkstattgespräche vereinbart, bei denen im regen Austausch mit Experten Fragen der konkreten Praxis einer ersten Lösung zugeführt werden sollen, die - nach Erprobung des Lösungsansatzes - erneut in einem weiteren Werkstattgespräch diskutiert werden. Die Diskussion zwischen den Vertretern der Gymnasien, Gesamtschulen und den Schulpsychologen führte zu weiteren Ansätzen und Methoden der Begabten- und Hochbegabtenförderung, die hier kurz in einigen wenigen Beispielen skizziert werden.

Die Schulleitungen hatten angesprochen, ob es neben den Fördermöglichkeiten i.R. der inneren Differenzierung weitere erprobte Ansätze gäbe. Daraufhin wurden der rheinland-pfälzische Modellversuch „Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit“, ein Akzelerationsansatz mit Verkürzung um ein Schuljahr in den Klassenstufen 7 bis 10, der der Begabten nicht aber der Hochbegabtenförderung - dient, vorgestellt (Kaiser u.a. 1998) und das 8-jährige Gymnasium mit besonderen Anforderungen in Baden-Württemberg, das für besonders befähigte/intellektuell hoch begabte Schülerinnen und Schüler vorgehalten wird (Heller 1993).

Das Interesse an diesen Maßnahmen, die sich in Rheinland-Pfalz an etwa 20 % leistungsstarker/begabter und in Baden-Württemberg an etwa 2% der hoch begabten Schülerinnen und Schüler richten, löste großes Interesse bei den Schulleitungen und Lehrkräften aus, das seinerseits politische Aktivitäten

auslöste, die zu einer ersten Lösung im Sinne der Gruppierung bzw. äußeren Differenzierung führte (s.u.)

#### **4. Beispiel:** Neuere Unterrichtsformen und -methoden

Als sehr zentral erwies sich das Thema neuere Unterrichtformen und -methoden. Ein Beispiel ist der Ansatz von Klippert, nämlich das „Eigenverantwortliche Arbeiten“ (Klippert 1998), abgekürzt EVA, in das ein in dieser Arbeitsweise ausgebildeter Gymnasialleiter einführte und damit viel Beifall fand (s. Anhang: Eigenverantwortliches Arbeiten – EVA -).

#### **5. Beispiel:** Schul- und Unterrichtsbesuche

Den Schulpsychologen schien es für den Lernprozess der Lehrkräfte wichtig zu sein, strukturverändernde schulische Fördermaßnahmen sowohl in Werkstattgesprächen vorzustellen als auch durch Schul- und Unterrichtsbesuche mit anschließenden Diskussionen näher zu bringen. So organisierte der Verfasser – unter Einbeziehung der unteren und oberen Schulaufsicht, interessierter Bildungspolitiker und Dezernenten der Verwaltung – Besuche von Gruppen von Lehrkräften und Schulleitern – übrigens auch durch Einbeziehung von solchen Pädagogen, die Vorbehalte gegen solche Ansätze formulierten – in der Grundschule Beuthener Straße in Hannover, im Karls-Gymnasium und im Nikolaus-von-Kues-Gymnasium in Bernkastel (Rheinland-Pfalz). Zusätzlich wurden Gespräche mit den zuständigen Ministerien arrangiert. Die sich daran anschließenden Werkstattgespräche und Besprechungen mit den Schulleitungen lösten Forderungen nach strukturellen Veränderungen aus. Es sollte z.B. das Modell der Projektklassen aus Rheinland-Pfalz umgesetzt werden. Bildungspolitiker und auch Schulleiter sprachen sich für die Gründung eines Hochbegabten-Gymnasiums mit Internatsbetrieb, wenigstens jedoch für die Bildung eines Hochbegabten-Zweiges in einem staatlichen Gymnasium, aus. Daraufhin setzte ein kompliziertes Zusammenspiel von Schulleitungen und Bildungspolitikern einerseits und Politikern und Schulaufsicht andererseits ein, in das der Verfasser planend und vermittelnd verwoben war. Was dabei – vorläufig und ganz im Sinne des intendierten Veränderungsprozesses – herauskam, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

#### **2.2.2 Schulspezifische Förderansätze**

Doch zuvor sollen einige wenige **Anmerkungen zur Begabtenförderung** formuliert werden, die die Schulpsychologie bei den Lehrerfortbildungen einbringt.

Hany (2000) spricht in diesem Zusammenhang vom „Gesetz“ der Differenziertheit: „Hochbegabte Kinder sind verschiedenartig; es gibt weder das typische hoch begabte Kind noch eine akzeptierte Typologie“ (Hany, 2000). Das erfordert ein sehr differenziertes Fördern. So benennen Waldman & Weinert (1990) Merkmale sinnvoller Programme der Hochbegabtenförderung wie z.B.

**Anregungen**, die die Neugierde stimulieren und dem Lerninteresse entsprechen. **Angebote** attraktiver Informationsquellen, Lernmaterialien und Arbeitsformen. **Anforderungen**, die inhaltlich und vom Schwierigkeitsgrad her – unter Berücksichtigung des Begabungs- und Interessenschwerpunktes – eine Herausforderung darstellen. Lehrerinnen und Lehrer werden damit zu **Lernbegleiterinnen** und **-begleitern**, die ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht didaktisch, methodisch und kommunikativ unterstützen (dazu passen die von Klippert vorgelegten Methoden).

Bei dem Kongress Hochbegabtenförderung 1998 in München wurden in einem von Pfaffel und Wagner geleiteten Workshop Maßnahmen zur Förderung von Hochbegabten erarbeitet, die eine große Vielfalt von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Ansätzen umfassen, von denen auch Nicht-Hochbegabte profitieren, die das Methodenrepertoire erweitern, die Rolle der Lehrenden verändert, erhebliche strukturelle schulische Änderungen bewirken und die Eltern einbeziehen (BMW AG u.a. 1998). Der von der Schulpsychologie in die Lehrerfortbildung eingebrachte Maßnahmenkatalog wird in den Prozess der Begabtenförderung einbezogen.

Nun zu den schon erwähnten schulspezifischen Förderansätzen:

#### **2.2.2.1 Begabtenförderung in der Grundschule**

Hierzu nur einige wenige ausgesuchte Beispiele: Die **vorzeitige Einschulung** und das **Überspringen** von Jahrgangsstufen werden nur deshalb noch erwähnt, weil hier bei Grundschulpädagogen nur ganz allmählich eine größere Flexibilität im Umgang mit diesen Maßnahmen zu erreichen ist. Weitere Ansätze, die vorgeschlagen und schrittweise umgesetzt werden: **jahrgangsübergreifender Unterricht**, Einrichtung von **Förderunterricht** als Teil des Vormittagsunterrichts für sehr begabte Schülerinnen und Schüler und das Vorhalten von **außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften**, die im Begabungs- und Interessenspektrum der ausgewählten Schülergruppe liegen und über die Unterrichtsinhalte hinausgehen müssen.

### 2.2.2.2 Begabtenförderung in Gymnasien und Gesamtschulen:

Wambach (1999) hat aktuelle Fördermaßnahmen in einer Übersicht zusammengestellt:

| Individuell             | Außerschulisch                    | Innerschulisch<br>(freiwillig)     | Besondere Unterrichtsangebote      | Regulärer Unterricht                               |
|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|
| Wettbewerbe             | Schülerakademie                   | AGs zu Wettbewerben                | Freiarbeit                         | Vorzeitige Einschulung                             |
| Korrespondenzkreis      | Unitage                           | AGs zu besonderen Themen           | Bilingualer Unterricht             | Innere Differenzierung                             |
| Privater Unterricht     | Seminare                          | Club                               | Sprachlicher Zweig                 | Fachliche Differenzierung                          |
| Praktika                | Vereine                           | Mannschaft/Zirkel                  | Musikalischer Zweig                | Fachbezogenes Springen                             |
| Auslandsaufenthalte     | Auslandsprogramme                 | Bes. Lernleistung                  | Naturwissenschaftliches Profil     | Überspringen von Klassen                           |
| Separation (Enrichment) | Zeitweise Separation (Enrichment) | Enrichment<br>Zeitweise Separation | Enrichment<br>Zeitweise Separation | Akzelleration<br>Teilweise Separation (Enrichment) |

Die Einrichtung von **Selbstlernzentren** oder von **bilinguaem Unterricht** können als Beispiele für besondere schulische Fördermaßnahmen stehen. Gymnasien, die z.B. keine Separierung im Sinne des rheinland-pfälzischen Modells der Begabtenförderung anstreben, bieten Alternative Selbstlernzentren an, deren Aufgabe nach Dorn & Pulm (1999) es ist, Materialien bereitzustellen, „für deren Bearbeitung detaillierte Hilfestellungen und ausgearbeitete Lösungen eine weitgehend lehrerunabhängige Selbstkontrolle sicherstellen“ (S.299). Gymnasien, die Spanisch oder Englisch im bilingualen Unterricht vorhalten, betrachten diesen Ansatz als Förderung begabter/hoch begabter Schülerinnen und Schüler. Von 14 Gymnasien beginnen 5 Gymnasien im Schuljahr 2000/2001 – eine von drei Gesamtschulen im Schuljahr 2001/2002 – mit der Einführung sog. Profilklassen (*siehe Grafik im Anhang*).

Profilklassen stellen eine Mischung aus den Förderansätzen des Enrichments und der Akzelleration dar: Sie bieten ein besonderes Profil – z.B. im sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich – an und bereiten auf das Überspringen der Jahrgangsstufe 11 vor. Diese Klassen werden ab Jahrgangsstufe 7 eingerichtet. Besondere Beobachtungsinstrumente – wie z.B.



Fragebögen – helfen den Lehrkräften bei der Auswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler. Begleitende Evaluationsmaßnahmen, von der Schulpsychologie durchgeführt, sollen die Wirksamkeit unterschiedlicher Angebote (Profilklasse versus Regelklasse) und die Sozialverträglichkeit untersuchen.

Als Beispiel für ein **außerunterrichtliches** Förderangebot soll die Einrichtung eines **Leistungszentrums** für besonders begabte und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt **Naturwissenschaften/Umwelttechnik (LSU)** an einem staatlichen Gymnasium im Erftkreis genannt werden, das im Schuljahr 2000/2001 seine Arbeit beginnen wird. Dieses schulübergreifende Angebot richtet sich an eine unter dem Aspekt der besonderen Begabung ausgewählte Schülergruppe. Die Aufgabe des Leistungszentrums ist es u.a., eine Brücke zwischen Grundlagenwissen praktischen industriellen Anwendungen und umwelt- bzw. gesellschaftsrelevanten Fragestellungen zu schlagen.

### 2.3. Außerschulische Förderangebote

Eine Folge der von der Schulpsychologie angeregten Hochbegabtenförderung war die Gründung einer Hochbegabtenstiftung durch die Kreissparkasse Köln. In enger Zusammenarbeit der Hochbegabtenstiftung mit der Schulpsychologie entstand ein Programm der Lehrerfortbildung (s.o.) und ein Programm zur außerschulischen Förderung in Form von **Arbeitsgemeinschaften** und **Sommerakademien**. Neben dem üblichen Fächerkanon werden fächerübergreifende Fragen z.B. aus der Gentechnik und Philosophie oder aus Kunst, Deutsch und Medien angeboten wie auch Kompositionslehre und Dichtung. Die von der Schulpsychologie durchgeführte Evaluationen belegen den Lerngewinn der Schüler und die große Zufriedenheit mit diesen Maßnahmen sowohl bei den Lernenden als auch Lehrenden.

### 3. Erste Auswertung der Maßnahmen

Innerhalb von 3 Jahren ist ein Projekt mit großer Breitenwirkung und einem erheblichen Entwicklungspotenzial entstanden:

1. Sensibilisierung von Lehrkräften im Primar-, Gymnasial- und Gesamtschulbereich – einschl. der Schulaufsicht – für Fragen der Begabten- und Hochbegabtenförderung.
2. Durchführung von konkreten Förderungsmaßnahmen für begabte und besonders befähigte Grundschulkinder, Gymnasial- und Gesamtschüler z.B. in Form von Arbeitsgemeinschaften und Sommerakademien.



- 
3. Schulentwicklung z.B. durch die Einrichtung von Profilklassen, die Enrichment und Akzeleration beinhalten.
  4. Vermittlung von neuen Unterrichtsmethoden.
  5. Einrichtung eines Leistungszentrums für Naturwissenschaften und Umwelttechnik für besonders befähigte / hoch begabte Schüler an einem staatlichen Gymnasium.
  6. Weitere in Planung und Realisierung befindliche Projekte sind: die Einrichtung eines Hochbegabtenzentrums; die Einrichtung einer Kinder- und Jugendakademie; Einrichtung eines Hochbegabtenzweiges an einem staatlichen Gymnasium; Einbeziehung der Haupt-, Realschulen und Berufsbildenden Schulen in die Lehrerfortbildung und Förderprogramme für Schüler dieser Schulformen; Einbeziehung von jungen Erwachsenen, die am Beginn ihrer beruflichen Entwicklung stehen in Fördermaßnahmen (siehe dazu Ziegler & Perleth) und die Zusammenarbeit von Schule, Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgebern.

---

## Literatur

- BMW AG & Bayer. Staatsministerium für Unterricht** (1998): Dokumentation Kongress Hochbegabtenförderung. München: BMW AG
- Dorn, M & Pulm, M.** (1999): Selbstlernzentren in der gymnasialen Oberstufe. In Ztschr. Schulverwaltung NRW, Nr. 11/99.
- Hany, E.** (2000): Hochbegabtenförderung: Bericht zu neuen Forschungsergebnissen. Vortrag in der Ev. Akademie Iserlohn am 31.01.2000.
- Heller, K.A.** (1978): Das Schulberatungssystem in Nordrhein-Westfalen. In W.H. Tack (Hrsg.), Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 2 (S.110-115). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A.** (1993): Besondere Begabungen und ihre Förderung in verschiedenen Altersstufen. Vortrag in Rorschach am Bodensee.
- Heller, K.A.** (1998): Förderung hochbegabter Schüler/innen in Gymnasien und Gesamtschulen. Vortrag bei einer Veranstaltung der Hochbegabtenstiftung der KSK Köln in Rösrath am 09.12.98.
- Kaiser, A. & Kaiser, R.** (1998): Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Klippert, H.** (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim: Beltz.
- Rost, D.H. & Hansen, P.** (1995): Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. Ztschr. Entwpsych & Päd. Psychol, 29, S.167-177.
- Waldman, M. & Weinert, F.E.** (1990): Intelligenz und Denken. Göttingen: Hogrefe.
- Wambach, H.** (1999): Besondere Fördermaßnahmen. Vortrag in der Ev. Akademie in Iserlohn am 25.11.99.
- Ziegler, A. & Perleth, Ch.** (1997): Schafft es Sisyphos, den Stein den Berg hinaufzurollen? In Psychol., Erz., Unterr., 44.Jg., S.152 – 163. München: Reinhardt.

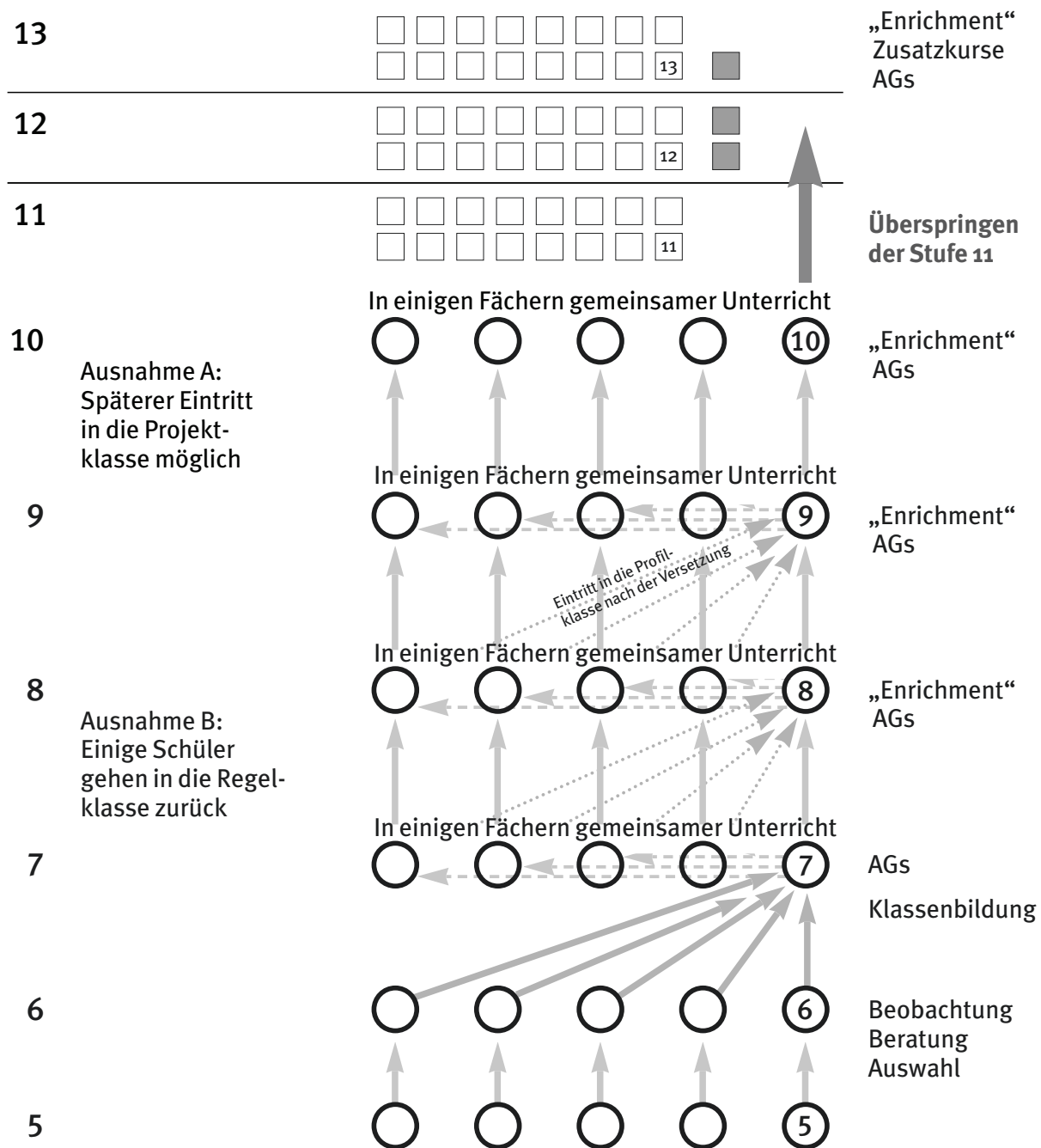
**Anhang:**

Zech, Th. (2000)

**Zielsetzung des Hochbegabten-Zentrums**

1. Pädagogisch-psychologische Diagnostik bei Kindern im Vorschulalter, Kindern und Jugendlichen im Schulalter sowie jungen Erwachsenen vor der Berufswahl, bei denen Hinweise aufschlag unterschiedliche Formen der Hochbegabung bestehen.
2. Beratung der Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrer sowie der jungen Erwachsenen.
3. Entwicklung von Fördermaßnahmen - schulisch, ausbildungsbezogen (beim Übergang von Schule zur Ausbildung) und außerschulisch bezogen auf das unter 1. genannte Klientel unter Einbeziehung von Ausbildungseinrichtungen (z. B. Handwerkskammern, Fachhochschulen und Universitäten).
4. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen - wie die Einrichtung von Förderklassen für besonders befähigte / hochbegabte Grundschulkinder, die Einrichtung von Profilklassen an Gymnasien, die Einrichtung eines Hochbegabten-Zweiges an einem staatlichen Gymnasium, die Einrichtung eines Leistungszentrums mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften, die Einrichtung von Erweiterungskursen für das genannte Schülerklientel an Gesamtschulen und an Berufsbildenden Schulen.
5. Förderung von Wettbewerben in den Bereichen Technik, Handwerk, Medien und Informatik an Haupt- und Realschulen für in diesen Bereichen sehr befähigte Schüler.
6. Förderung von Wettbewerben in den Bereichen Sprachen, Philosophie, Mathematik, Naturwissenschaften auf Kreis-, Landes und Bundesebene (Unterstützung der Schulen).
7. Wissenschaftliche Begleitung der Schulentwicklungsmaßnahmen
8. Erforschung von Entwicklungsverläufen besonders befähigter Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z. B. frühzeitiges Erkennen von unterschiedlichen Formen der Hochbegabung, den Zusammenhang von Hochbegabung und Motivation) in enger Zusammenarbeit mit einschlägigen universitären Forschungsinstituten.

# Kesberg, H. (1998) Einrichtung von Profilklassen. Arbeitspapier



Klippert, H. (1998)



Dr. Thomas Zech  
 Schulpsychologische Beratungsstelle  
 Heinrich-Meng-Institut  
 Kaiserstr. 6  
 50321 Brühl  
 Tel. (02232) 7073-0  
 thomas.zech@t-online.de

---

Brigitte Heink

## Begabt. Was nun? Begabungsförderung an öffentlichen Schulen

Na, ganz klar: Die richtige Schule besuchen!

Aber so einfach scheint sich eine solche gar nicht finden zu lassen, wie auch viele Anfragen aus weit von Leipzig entfernten Gebieten zeigen.

Was tun wir und andere im Freistaat Sachsen für die Förderung von Begabten? Unserer Meinung nach ist es das Recht Begabter, eine spezielle Förderung zu erfahren. Deshalb leisten wir uns in Leipzig eine Schule für im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich besonders interessierte und begabte Kinder. Sprachlich, musisch und natürlich auch sportlich Begabte können ebenfalls ihre spezielle Schule wählen, denn im §4 der gymnasialen Schulordnung ist fest geschrieben, dass Klassen mit vertiefter Profilrichtung eingerichtet werden können.

### Wer sind wir?

Die Wilhelm-Ostwald-Schule ist ein Gymnasium der Stadt Leipzig mit vertieftem mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil. Der Namenspatron unserer Schule, Wilhelm Ostwald, ein sehr vielseitiger Gelehrter, Nobelpreisträger für Chemie, würde sicher seine Freude an vielen unserer Schüler haben. Sein pädagogisches Leitmotiv „Je mehr wir dem Schüler zumuten, desto mehr wird er leisten können“ ist nicht unumstritten, für die Förderung von Begabten aber richtungsweisend. Unsere Schulgeschichte ist kurz aber erfolgreich. 1985 als Spezialschule mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung erstmals erwähnt, haben wir heute ca. 470 Schüler in 21 Klassen.

Aufgenommen werden kann nur, wer neben der Bildungsempfehlung für das Gymnasium eine erfolgreiche Aufnahmeprüfung im Vertiefungsbereich vorweisen kann.

Bis vor wenigen Jahren erfuhren wir in zweierlei Hinsicht viel Unverständnis für unsere Arbeit: Begabte Kinder unter Gleichartigen lernen zu lassen, wurde oft mit sozialer Isolation gleichgesetzt. Für eine Förderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich Begabter fehlte noch häufiger eine Begründung und damit das Verständnis für unser Tun.

Zur Zeit herrscht in Deutschland ein zunehmend spürbarer Mangel an Schlüsselkräften einer modernen Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, ein Mangel an Mathematikern, Informatikern, Naturwissenschaftlern und Technikern. Die Ergebnisse der TIMS-Studie weisen auf Leistungsdefizite deutscher Schüler in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hin. Vor diesem Hintergrund wenden sich Wirtschaft und Politik gegenwärtig verstärkt der Frage zu: Erzeugt unser Bildungssystem genügend mathematisch-naturwissenschaftliche Intelligenz für das 21. Jahrhundert? So auch geschehen auf einer Tagung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zu Beginn dieses Jahres in Bonn. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, startete zusammen mit den großen Forschungseinrichtungen in Deutschland die bundesweite Initiative „Wissenschaft im Dialog“. Ihre Worte „Wir stehen vor einem großen Experiment. Unser Ziel ist es, die Menschen für Wissenschaft und Forschung zu begeistern...“, könnten wie Ostwalds Leitspruch unser Motto sein.

Wie fördern wir unsere Schüler?

Unser Haus der Bildung und Förderung ruht auf vier Säulen.

Diese stehen für

- den Unterricht nach modifizierten Stundentafeln,
- die Arbeitsgemeinschaften und die Talentförderung,
- Projekte, Jahresarbeiten und die Besondere Lernleistung (BeLL) sowie
- die Wettbewerbe.

Der Unterricht bildet die solide Grundlage für jede weitere Förderung. Als Voraussetzung für diesen sind

- die ausgewählten Schüler,
- hoch motivierte Lehrer,
- eine gewisse materiell-technische Ausstattung,
- eine erweiterte Stundentafel in der Sekundarstufe I,
- die geeigneten Wahlmöglichkeiten und das Wahlverhalten der Schüler in der Sekundarstufe II,
- die modifizierten Lehrplaninhalte im Vertiefungsbereich und nicht zuletzt
- ein günstiges Schulklima

zu nennen.

Für die vertiefte Ausbildung stehen in der Profilrichtung Zusatzstunden zur Verfügung, die vorzugsweise für fächerübergreifendes Lernen genutzt werden. In der Sekundarstufe II belegen alle Schüler drei Leistungskurse, wobei spezielle Kurskombinationen zugelassen sind.

Die Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer und ihr pädagogisches und methodisches Geschick ermöglichen bei hohen fachlichen Forderungen eine angemessene Binnendifferenzierung im Unterricht sowie das individuelle Eingehen auf die Schüler. Sowohl die Lernergebnisse in der Sekundarstufe I als auch die Noten im Abitur bestätigen unser Vorgehen.

Die differenzierte Arbeit im Sinne der Begabtenförderung wird unterstützt durch ein vielfältiges fakultatives Angebot.

Im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften ist es möglich, die Schüler ganz speziell in ihrem Begabungs- und Interessenbereich zu fördern. Dabei werden ihnen neben vertiefenden und fächerübergreifenden auch zusätzliche Inhalte nahegebracht. Außerdem werden (auch und gerade) durch den freiwilligen Aspekt des Lernens in den Arbeitsgemeinschaften weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erhöhung der Studierfähigkeit entwickelt.

Eine Vielzahl von Projekten entsteht im Zusammenspiel von obligatorischem und fakultativem Unterricht. Als eine kleine Auswahl sei hier genannt:

- Weißlichtreflexionshologramme,
- Globe-Projekt,
- Kinder - Zooführer,
- Bumerang.

Als ein wesentliches Element der Begabungsförderung haben sich Projekt- und Jahresarbeiten erwiesen.

Da heute jede wissenschaftliche Arbeit eng mit der modernen Datenverarbeitung verknüpft ist, gehört die Beherrschung derselben unlösbar zu einer modernen Bildung.

Alle Schüler unserer Schule haben von Klasse 7 bis Klasse 9 mindestens eine Programmiersprache erlernt. Jeder Schüler der Jahrgangsstufe 10 fertigt auf einem ihn interessierenden Fachgebiet im Rahmen des Informatikunterrichtes eine Jahresarbeit an. Die Themen werden, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Fachlehrer, erarbeitet und dann möglichst selbständig bearbeitet. Die Ergebnisse werden dokumentiert und vor der Klasse vorgestellt.



Im laufenden Schuljahr wurden z.B. folgende Themen bearbeitet:

- Das Vulkansystem der Erde
- Prozess-Visualisierung
- Web-Seite über Kristalle
- Programm zur Patientenverwaltung
- Der schlaue Albert – die Intelligenz für Roboter.

Traditionsgemäß wird von allen Schülern der 11. Jahrgangsstufe eine wissenschaftlich-praktische Arbeit (wpA) geleistet. Die Schüler wählen einen für sie interessanten Fachbereich und legen gemeinsam mit dem Betreuer ein konkretes Thema fest. Um eine möglichst effektive Arbeit zu gewährleisten, wird der Stundenplan so gebaut, dass die Schüler 14-tägig einen freien Tag zur Verfügung haben. Sie investieren in der Regel wesentlich mehr Zeit als die für diesen Tag vorgesehenen 6 Stunden, weil sie sich durch die wpA besonders gefordert und gefördert fühlen. Diese erste wissenschaftliche Arbeit dient insbesondere auch der weiteren Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des selbständigen Wissenserwerbs und der Formung von Methoden einer wissenschaftlichen Herangehensweise bei der Bearbeitung eines Themas. Die Schüler lernen, sich in bestimmte Arbeitsgruppen zu integrieren, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren und nicht zuletzt ihre Arbeitsergebnisse in wissenschaftlicher Form zu dokumentieren. Sie werden durch die wpA besonders gut auf ein Studium vorbereitet.

Seit diesem Schuljahr ist es möglich, eine besondere Lernleistung (BeLL) in das Abitur einzubringen. Die wissenschaftlich-praktischen Arbeiten genügen in besonderem Maße den Anforderungen an eine BeLL. Viele Schüler – in diesem Jahr 30 von 44 - haben sich deshalb für die Einbringung ihrer Besonderen Lernleistung entschieden. Zu den Voraussetzungen gehört, dass neben dem externen Kooperationspartner ein Fachlehrer den Schüler während der beiden Arbeitssemester betreut, der die Arbeit auch bewertet, und im Rahmen des Abiturs die Verteidigung der Arbeit in einem Kolloquium erfolgt.

So wie wir innerschulisch differenziert mit den Schülern arbeiten, nutzen wir viele von außen angebotene Möglichkeiten zur Begabungsförderung. Hierzu gehört auch die Motivation der Schüler zur Teilnahme an regionalen, landes- und bundesweiten sowie internationalen Wettbewerben und ihre ganz individuelle Unterstützung während der Vorbereitung.

Schüler unseres Gymnasiums nahmen in den letzten Jahren an folgenden Wettbewerben teil:

- Mathematik - Olympiade
- Bundeswettbewerb Mathematik
- Adam - Ries - Wettbewerb
- Jugend forscht, Schüler experimentieren
- Auswahlwettbewerbe zu den Internationalen Biologie-, Chemie- und Physikolympiaden
- Sächsischer Informatikwettbewerb
- Bundeswettbewerb Informatik
- Bundesweiter Wettbewerb Physik
- Contest For Young Scientists
- Europäischer Zeichenwettbewerb
- Schülerwettbewerb zur politischen Bildung
- Bundeswettbewerb Fremdsprachen
- Bundeswettbewerb Jugend musiziert
- Vorlesewettbewerb des deutschen Buchhandels
- Jugend trainiert für Olympia

### **Wer sind unsere Partner?**

Es ist sicher deutlich geworden, dass wir die Förderung von begabten Schülern nach unserem Modell keinesfalls allein bewerkstelligen können.

Wir nutzen in starkem Maße die Kontakte

- zur Universität Leipzig,
- zur Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur,
- zu Instituten des Bundes und des Landes und
- zu Unternehmen der Stadt und der Region.

Unsere Schüler werden dort z. B. an Forschungsprojekten beteiligt und erfahren individuelle Betreuung durch Wissenschaftler und Mitarbeiter der Einrichtungen.

## Welche Erfolge haben wir?

An erster Stelle müssen hier die Ergebnisse der Abiturprüfungen stehen. Auch in diesem Jahr können wir sehr gute Ergebnisse vorweisen. Der Schuldurchschnitt des Zentralabiturs liegt bei 1,9. Drei Abiturienten konnte 1,0 bestätigt werden, 27 von 44 erreichten eine Durchschnittsnote unter 2,0. Wir glauben, das kann sich sehen lassen.

Die Wettbewerbserfolge sprechen ebenfalls für unsere Arbeit. Auch hier kann wieder nur eine sehr kleine Auswahl aufgeführt werden:

|  |      |                |
|--|------|----------------|
| • Internationale Mathematikolympiade   | 1990 | Silbermedaille |
| • Internationale Biologieolympiade   | 1992 | Goldmedaille   |
| • Internationale Biologieolympiade   | 1993 | Silbermedaille |
| • Internationale Physikolympiade   | 1993 | Silbermedaille |
| • Internationale Biologieolympiade   | 1995 | Silbermedaille |
| • Internationale Biologieolympiade   | 1996 |                |
| • Internationale Biologieolympiade   | 1997 |                |
| • Internationale Chemieolympiade   | 1998 | Goldmedaille   |
| • Internationale Chemieolympiade   | 1999 | Silbermedaille |
| • Internationale Chemieolympiade   | 2000 | Silbermedaille |
| • Jugend forscht   | 1993 | Bundessieger   |
| • Jugend forscht   | 1999 | Bundessieger   |
| • Jugend forscht   | 2000 | Bundessieger   |
| neben weiteren Preisen und vielen Sonderpreisen seit 1991                                |      |                |
| • Bundeswettbewerb Fremdsprachen   | 1994 | Bundespreis    |
| • Bundeswettbewerb Fremdsprachen   | 1995 | Bundespreis    |
| • Bundeswettbewerb Fremdsprachen   | 1997 | Bundespreis    |
| • 26th International Children's Art Exhibition Award, 4 Goldmedaillen, 2 Silbermedaillen | 1996 | Supreme Gold   |
| • Schülerwettbewerb zur politischen Bildung  | 1997 | Hauptpreis     |

Die Aufzählung könnte und müsste mit vielen weiteren Preisen im Sport, bei Jugend musiziert, im Europäischen Zeichenwettbewerb, bei Informatik- und Mannschaftswettbewerben fortgesetzt werden.

Für uns sind diese Erfolge eine Bestätigung unserer Arbeit, die wir auch bei vielen zusätzlichen Mühen im Sinne W. Ostwalds empfinden:

„Alle Arbeiten, die man gerne verrichtet, bringen zehnfachen Erfolg. Deshalb sollte die Schule so eingerichtet werden, dass die Arbeiten, die dort verrichtet werden, den Schülern Freude bereiten.“

Dr. Brigitte Heink  
Wilhelm-Ostwald-Schule mit vertieftem  
mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil  
Gymnasium der Stadt Leipzig  
Willi-Bredel-Straße 15  
04279 Leipzig  
Tel. (0341) 36440  
hnk@ostwald.l.sn.schule.de

---

Ursula Hellert

## Intellektuelle Herausforderung und Anstrengungskultur – Säulen eines Förderprogramms

### Vorwort

Die Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. blickt jetzt auf 20 Jahre schulische Hochbegabtenförderung zurück. Es hat sich viel verändert in diesen Jahren, in unserer Schule, aber auch in vielen anderen Schulen und in der Bildungspolitik überhaupt. Ich selbst habe vor 20 Jahren als junge Lehrerin die Anfänge dieser schulischen Programme mitgestaltet und erinnere mich sehr gut an die Anfeindungen, denen wir in dieser Arbeit ausgesetzt waren. Eliteförderung war das Stichwort und es war als Schimpfwort gemeint. Noch lange nicht sind heute alle pädagogischen und politischen Kräfte von der Notwendigkeit überzeugt, auch hochbegabte Kinder und Jugendliche eigens zu fördern. Aber die Zeit der offenen Anfeindungen ist vorbei. Wir können gelassener über notwendige und sinnvolle Förderung nachdenken. Die wissenschaftliche Basis ist – zumindest in der Psychologie – viel umfangreicher. Und inzwischen gibt es an der schulischen Basis zunehmend Lehrkräfte, die für dieses Thema aufgeschlossen sind und sich ganz konkret im Alltag bemühen, auch hochbegabten Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Es gibt sicher noch viel zu tun, aber der wichtigste Schritt ist vollzogen: die Bedeutung schulischer Hochbegabtenförderung ist akzeptiert und kann nicht mehr übersehen werden.

In Mediendarstellungen kann man sich manchmal schon nicht mehr des Eindrucks erwehren, dass Hochbegabung eine Modeerscheinung geworden ist, die ausschließlich mit dramatischen Schwierigkeiten für das betroffene Kind und seine Familie vorkommt. Diese popularistische Diskussion wird den wirklichen Aufgaben und Problemen kaum gerecht.

Mein Vortrag wird sich den unterschiedlichen schulischen Fragen widmen. Was können und müssen wir heute in den Schulen tun, um dem Auftrag an den Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden? Dabei erweist sich das Braunschweiger Konzept als eine Antwort, gewachsen aus Erfahrung und Reflexion.

Bei den nachfolgenden Betrachtungen wird deutlich: niemand kommt an den Fragen vorbei, die zum Profil und Programm der Jugenddorf-Christophorusschule geführt haben. Niemand, der sich Förderung von Hochbegabten widmet. Niemand, der sich der Entwicklung von Schule überhaupt widmet. Aber ebenso klar ist, dass nicht alle Schulen sich mit allen Fragen beschäftigen werden oder dieselben Antworten ausprägen müssen. Das Konzept der Jugenddorf-Christophorusschule ist ein Weg.

### **I. Grundlagen und Grundfragen der Förderung**

Wenn von schulischer Hochbegabtenförderung gesprochen wird, steht dabei vor allem die Arbeit in der Grundschule und im Gymnasium im Mittelpunkt. In der Grundschule werden wirklich alle Kinder – also auch alle hochbegabten Kinder – erfasst. Darum ist diese Arbeit von überragender Bedeutung. Für die nachgegliederten Schulformen gilt, dass logischerweise in allen hochbegabte Schülerinnen und Schüler anzutreffen sind, aber im Gymnasium prozentual die meisten. Deshalb ist vor allem im Gymnasium schulformbezogen die Forderung nach Konzepten der Hochbegabtenförderung zu stellen. Darüber hinaus müssen aber bei allen Lehrkräften aller Schulformen Kenntnisse über Hochbegabung und die Sensibilität für die Bedürfnisse hochbegabter Kinder geschult werden. Diese Aufmerksamkeit und Fürsorge der Pädagogen sichert am ehesten, dass für jedes Kind der beste Weg zur Förderung gesucht und gefunden wird.

Tatsächlich gibt es immer wieder Beispiele für die Geschichte eines jungen hochbegabten Menschen, die sich zum reinsten Hindernislauf gestaltet. Dabei ist die Frage nach dem prozentualen Anteil dieser Kinder am Gesamt der Hochbegabten für den Einzelnen schlicht und einfach gleichgültig. Erfreulicherweise sind die meisten hochbegabten Schülerinnen und Schüler genau so schwierig oder problemlos zu unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklung, wie Kinder und Jugendliche es eben sind. Aber es gibt auch die anderen, die, deren Einstieg in die Schullaufbahn schon unglücklich verläuft. Diese Kinder können häufig vor Eintritt in die Schule schon lesen und auch in größeren Dimensionen rechnen. Die Schreibfähigkeit ist dagegen eher nicht ausgeprägt und Schreiben als Tätigkeit wird auch nicht gemocht. Diese Kinder erleben keine spannende Schule, keine Befriedigung ihrer Wissensgier, sondern sind der Langeweile ausgesetzt. Da niemand diese ohne Reaktion erträgt, folgen auf dem Fuß disziplinarische Ermahnungen zur Ruhe. Die Empfindung des

Kindes lässt sich vielleicht so umschreiben: es fühlt sich im Gegensatz zu den anderen nicht richtig, weiß aber nicht warum. Von Überlegenheitsgefühlen kann keine Rede sein, sondern von Ausgrenzung, Einsamkeit und dem Wunsch, anerkannt zu werden. Zwei Wege suchen sich diese Gefühle: das Kind spielt häufig den Kasper, stört und wird zunehmend aggressiv. Oder das Bemühen des Kindes geht dahin, auf keinen Fall mehr aufzufallen, am besten unsichtbar zu werden. Dieser Weg ist am leichtesten zu beschreiten im Mittelfeld und Mittelmaß einer Klasse. Solche Erfahrungen und Entwicklungen können sich in den weiterführenden Schulen fortsetzen.

In vielen Lebens- und Schulgeschichten sind diese Verläufe nicht so dramatisch. Aber in fast allen wird retrospektiv von den Eltern und vom Kind berichtet, dass die Grundschulzeit und die Anfangszeit auf dem Gymnasium niemals mit irgend einer Anstrengung verbunden war. Arbeiten, Wiederholen, hartnäckiges Bemühen waren – zumindest soweit es schulische Aufgabenfelder betraf – nicht nötig und wurden darum auch nicht eingeübt. In höheren Schuljahren ist Anstrengung nötig, sind auch die anderen Sekundärtugenden nötig, aber sie sind nicht trainiert, nicht vorhanden. Manche Jugendliche stehen hilflos vor der Stoff- und Aufgabenfülle. Manche haben gar keine Vorstellung von der Disziplin, die zum Erfolg in der Schule und vor allem im späteren Berufsleben nötig ist. Intelligenz allein führt nie zum Erfolg, Intelligenz allein reicht niemals als Basis für ein gelingendes Leben.

Alle heute diskutierten Begabungsmodelle sind sog. mehrdimensionale Modelle. Begabung, die Entwicklung von Begabung, steht immer in einem Beziehungsgeflecht von intrapersonlichen Faktoren und Einflüssen von außen. Grundsätzlich kann es in der Bildung nicht darum gehen, irgend einen abstrakten Weg von IQ-Förderung zu beschreiten. Selbst wenn dieses effektiv möglich wäre, nützen würde es nichts. Weder dem jungen Menschen, noch der Gesellschaft.

Damit aus Begabung konkret anwendbare Fähigkeit wird, bedarf es einer Förderung, die die unterschiedlich wirkenden Faktoren in ihren Maßnahmen berücksichtigt. Damit diese Fähigkeiten zum Nutzen und vielleicht auch zum Glück des Menschen und der Gesellschaft beitragen können, bedarf es einer ganzheitlichen Bildung. Oder anders: jede Hochbegabtenförderung muss – wie Bildung überhaupt – Persönlichkeitsbildung sein. Für den Unterricht stellt sich die Frage nach konkreten fördernden Maßnahmen, für die Schule als Lern- und Lebensort heißt die weitergehende Frage: auf welchen Grundlagen und



mit welcher Einstellung wird mit jungen Menschen gearbeitet und welche Konsequenzen für Schulleben und Schulalltag ergeben sich aus diesen Prinzipien? Darum muss jede Schule beides ausweisen: ihre Philosophie oder ihr Profil und ihr konkretes Programm. Das Schulprogramm ist quasi die Deklination der zu Grunde liegenden Prinzipien. Profil und Programm sichern die Identität nach innen und außen, formulieren klare Rechte und grenzen gegen ungewollte Ansprüche ab. Gerade auch in der Hochbegabtenförderung ist es wichtig, die Philosophie offen zu legen, auf der die Arbeit aufbaut, deutlich auszusprechen, wes Geistes Kind man ist. Diese Transparenz ist bei einem bildungspolitisch zentralen Thema unerlässlich.

Wie schon der Name Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands sagt, liegt in unserem Träger das christliche Menschenbild zu Grunde. Hochbegabtenförderung ist dann nicht mehr und nicht weniger als der Auftrag, dem Einzelnen gerecht zu werden und gerade auch mit Randgruppen zu arbeiten, sei es mit behinderten Menschen, sei es mit Hochbegabten. Wir haben uns dieser Arbeit verpflichtet gefühlt, als sie in Deutschland noch gar nicht anerkannt war, und sind überzeugt, dass unsere Anstrengungen zu dem beschriebenen Veränderungsprozess deutlich beigetragen hat. So soll es auch zukünftig sein.

In unserer Verfassung sind das Recht auf Bildung und das Recht zur freien Entfaltung der Persönlichkeit festgeschrieben. Der Staat hat kein Bildungsmonopol, sondern Vielfalt bestimmt diesen Bereich der Gesellschaft in einer Demokratie. Diese Vielfalt ist auch für den Bereich der Begabtenförderung wünschenswert. Sie ist in einer Einrichtung möglich auf der Grundlage einer gemeinsamen tragenden Philosophie, sie ist nötig wegen der Unterschiedlichkeit in der Begabungsstruktur und vor allem wegen der Einzigartigkeit jedes Menschen. Überhaupt sind in der Pädagogik Angebote gefragt, nicht Dogmatik. Im besten Fall ist Schule wirklich ein Wegbegleiter junger Menschen, die ihren Weg finden müssen. Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Beste. Dieses bestimmt sich eben individuell und nicht allgemein.

## **II. Die Struktur der Fördermöglichkeiten an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig**

Die Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig mag als Beispiel dienen. In der Schulkonzeption steht allen Schülerinnen und Schülern ein differenziertes und umfangreiches Angebot zur Verfügung, und zwar für die gesamte

Schulzeit von Klasse 1 bis 13. Zur Förderung eingesetzt werden integrative Konzepte, Enrichmentprogramme und Akzeleration, aber auch Sonderklassen mit besonderem Curriculum.

Historisch wurde die Hochbegabtenförderung in Braunschweig von oben nach unten entwickelt. Angefangen wurde mit einem Oberstufenprogramm, das zunächst sehr deutlich auf intellektuelle Förderung ausgelegt war. Aber die Nachfrage nach Programmen für Jüngere wurde immer lauter, gerade auch unter dem Gesichtspunkt der Prävention. So musste der Wunsch entstehen, letztlich auch den Anfang des schulischen Lernens für hochbegabte Kinder zu gestalten. Die Grundschule konnte 1999 eröffnet werden.

Intellektuelle Herausforderung und Anstrengungskultur, das sind zwei Säulen des Grundschulkonzeptes in Braunschweig. Es trägt den Titel: Leben Lernen. Das Konzept ist integrativ angelegt. Kinder unterschiedlichen Alters - darunter auch viele früh eingeschulte Kinder - und unterschiedlicher Begabung lernen miteinander und leben ihre Schulzeit miteinander. Im Unterricht bietet Freiarbeit die organisatorische und methodische Möglichkeit, um Kinder individuell entdecken und lernen zu lassen. Im Braunschweiger Konzept nimmt sie einen großen Raum ein. Dabei stützen wir uns auf die in der Montessori Pädagogik entwickelten Prinzipien der Dualität von Freiheit und Bindung. Kinder haben die Freiheit, über einen großen Zeitraum ihre Arbeit zu wählen, aber sie haben die Verpflichtung, ihre getroffenen Entscheidungen auch durchzuhalten. Auch der konsequente Fremdsprachenunterricht ab der 2. Klasse ist eine Herausforderung und bietet die Möglichkeit zu weitgehender Differenzierung. Am Nachmittag steht den Kindern ein sog. Werkstattangebot zur Verfügung mit den Möglichkeiten zur weiteren intellektuellen Förderung, aber ebenso zur Kompensation motorischer Schwächen oder zur Entdeckung ganz anderer Begabungen aus allen Bereichen der Kultur. Ein Tag pro Woche wird von Anfang an als Projekttag durchgeführt. Er heißt lebenspraktischer Tag. Der besondere Akzent liegt an diesem Tag im fächerübergreifenden Lernen, verbunden mit praktischer Tätigkeit.

Das Konzept ermöglicht ein Miteinander, in dem es normal ist, verschieden zu sein. Kinder erfahren von Anfang an, dass in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Begabungen gefragt und dass eine Gemeinschaft alle diese Begabungen braucht. Die Verknüpfung von intellektueller Herausforderung und praktischer Tätigkeit, von Entscheidungsfreiheit und Pflicht gibt die Chance auf ganzheitliche Entwicklung. Neugierde soll lebendig bleiben und

die Freude an unterschiedlichen Tätigkeiten entwickelt werden. Die Fähigkeit zur Anstrengung beim Lernen und Arbeiten soll ausgebildet werden und die Selbständigkeit der Kinder, aber auch ihre Gruppenfähigkeit, soll sich altersgerecht entwickeln.

Aus diesem Konzept erwächst die Chance befriedigender Lernerfahrung für alle Kinder. Wenn das gelingt, ist ein stabiler Grund für die ganze Schulzeit geschaffen. Auf solchem Grund lässt sich auch manche spätere Schwierigkeit bewältigen.

Im Gymnasium der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig ist als erstes die Begabtenförderung durch Enrichment zu nennen. Sie steht allen Schülerinnen und Schülern offen, unabhängig von der Höhe ihrer Begabung. Bei jedem Menschen gilt es Begabungen zu entdecken und zu fördern. In jedem Menschen sind besondere Begabungen angelegt, sie betreffen aber nicht immer die Domänen, denen die üblichen Unterrichtsfächer zuzuordnen sind. Darum ist ein außerunterrichtliches Programm im pädagogischen Konzept bedeutungsvoll.

In den Arbeitsgemeinschaften (zwischen 70 und 80 an der Zahl) haben die Schüler die Wahl zwischen fordernden und fördernden, d.i. helfenden Angeboten. Im Bereich Mathematik z.B. gibt es sowohl die „Mathe Förder AG“ als auch „Mathematik für helle Köpfe“ und „Mathematikolympiade“. Dies Muster ist auf andere Bereiche zu übertragen. In den Abendveranstaltungen findet sich eine ähnliche Struktur. Mindestens zweimal pro Woche finden Jugenddorfabende statt. Wissenschaftliche Vorträge und gesellschaftspolitische Veranstaltungen fordern heraus. Künstlerische und allgemein kulturelle Abende ergänzen diese Forderungen darüber hinaus mit der Möglichkeit von Vergnügen und sinnlichem Genuss.

Im unterrichtlichen Bereich gilt insgesamt das Prinzip des differenzierten Unterrichts. Damit ist ein Konzept angesprochen, das einerseits Lernen im gemeinsamen Klassenverband meint, und andererseits darin strukturell Elemente der Individualisierung des Lernens einsetzt. Dieses Konzept, ergänzt durch ein Curriculum zum sozialen und methodenorientierten Lernen, wird in den Jahrgängen 5 und 6 aufgebaut. Mit Beginn der Jahrgangsstufe 7 stehen zwei gymnasiale Bildungsgänge zur Wahl: der vierjährige Durchlauf durch die Sekundarstufe I (Klasse 7-10) und der akzelerierte Durchgang der Sek I in drei Jahren. Dieser Durchgang führt also ein Jahr früher zum Abitur.

Diese Akzeleration steht nicht im Widerspruch zum individuellen Übersprin-

gen, das unabhängig davon immer dann eingesetzt wird, wenn es für die Entwicklung eines Schülers sinnvoll ist. In der Jugenddorf-Christophorus-schule Braunschweig haben insgesamt 10,5% der Schülerschaft in ihrer Laufbahn schon einmal eine Jahrgangsstufe übersprungen. Sowohl das Überspringen als auch die Akzeleration im Klassenverband sind gymnasiale Wahlprofile, für die Hochbegabung nicht als Bedingung eingefordert wird, weil diese Fähigkeitsdisposition tatsächliche nicht die Bedingung dafür ist. Gute gymnasiale Begabung ist sicher eine Voraussetzung. Entscheidend ist aber die Persönlichkeit des Einzelnen, seine Bedürfnisse und Motivation in einem bestimmten Lebens- und Bildungsabschnitt. Damit wird intensive Beratung wichtigste Aufgabe der Schule.

Für die Schülerinnen und Schüler steht zwei Jahre später eine weitere Differenzierung im Schulprofil zur Verfügung: der Einstieg in den Förderzweig für Hochbegabte. Dieses Profil kann kein Wahlprofil sein, weil es vom Curriculum wie von den Lernformen und der Unterrichtsorganisation her auf eine schmale Zielgruppe mit extremer intellektueller Disposition ausgerichtet ist. Dieses Profil hat sowohl die Merkmale der Akzeleration als auch des Enrichments. Vor allem aber liegt der Schwerpunkt einerseits im fächerübergreifenden, d.i. lernfeldorientierten Arbeiten und zum zweiten in kontinuierlicher, intensiver Projektarbeit. Ergänzt wird dies Programm durch Förder-elemente im sozialen und emotionalen Lernen, dabei spielt das verpflichtende Unterrichtsfach Theater eine herausragende Rolle. Methodenlernen muss gruppenangepasst immer wieder eingefügt werden, z.T. sogar in individuellen Interventionen. In der Sekundarstufe II wird diese Konzeption modifiziert. In der Basisphase wird mit starker Akzeleration gearbeitet. So kann das Schuljahr in zwei Dritteln der Zeit bewältigt werden. In der anschließenden Vertiefungsphase im letzten Drittel des Schuljahres haben die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen unterschiedlichen vertiefenden Seminaren und Projekten oder sie können ganz neue Gebiete dazu erwerben oder auch z.B. in der Universität arbeiten. Die Vielfalt der Angebote ist groß und kommt in diesem Wahlbereich den Interessen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entgegen.

### **III. Diagnostik und Beratung**

Psychometrisch gibt es eine Definition von Hochbegabung. Aber viele Schülerinnen und Schüler erweisen sich nicht in allen Bereichen als hochbegabt, oft tritt ein z.T. deutlicher Unterschied auf zwischen den Ergebnissen in bildungs-

abhängigen Testverfahren und Verfahren zur Messung der flüssigen Intelligenz. Schon aus diesem Grund kann es keine absolute Trennschärfe in der Aufnahme für schulische Programme zur Hochbegabtenförderung geben. Solche Entscheidungen müssen letztlich pädagogisch getroffen werden.

Eine sorgfältige psychologische Diagnostik bildet die Grundlage, sie muss unterschiedliche Bereiche darstellen. Aber sie ersetzt niemals die pädagogische Entscheidung, sondern unterstützt sie.

An der Jugenddorf-Christophorusschule wurde darum immer besonderer Wert auf Diagnostik gelegt. Zur Zeit werden im Jahr ca. 200 - 250 Schülerinnen und Schüler in Einzelverfahren getestet. Ca. 100 werden Kontaktwochen aufgenommen, um ihre Eignung für den Besuch des Förderzweigs für Hochbegabte festzustellen. In diesen Wochen werden unterschiedliche Testverfahren durchgeführt, die Fragen der Intelligenz, aber auch nicht kognitive Persönlichkeitsfaktoren z.B. die Motivation betreffen. Außerdem erhalten die Schüler einen speziellen Probeunterricht und werden während der Woche von Sozialpädagogen in ihrer Freizeit begleitet. Zum Abschluss spricht die Konferenz aller Beteiligten eine Empfehlung zur Schullaufbahngestaltung aus, die anschließend mit dem Schüler und seinen Eltern ausführlich besprochen wird. Ergänzt wird diese Beratung durch einen schriftlichen Bericht über alle genannten Bereiche der Kontaktwoche.

Dabei besuchen zunehmend Kinder die Kontaktwoche, die schon einmal getestet wurden. Die Eltern gehen mit Gewissheit von einer Hochbegabung aus und rechnen fest mit der Aufnahme in den Förderzweig für Hochbegabte an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig. Dabei gründet sich diese Sicherheit häufig aber auf zweifelhafte Grundlagen. Z.T. wurden die Kinder in ganz frühem Alter getestet und die Eltern gingen davon aus, dass ein z.B. mit 5 Jahren erreichter Wert auf jeden Fall für den Rest des Lebens konsistent ist. Oder die Kinder und Jugendlichen wurden mit Verfahren getestet, die im oberen Begabungsbereich nicht genau differenzieren. Dann können bei Anwendung anderer angemessener Verfahren durchaus unterschiedliche Werte auftreten. Es ist eine schwierige und verletzende Situation, wenn Eltern und Kinder sich in ihren Erwartungen getäuscht sehen, weil in der Diagnostik der Kontaktwoche keine Hochbegabung nachzuweisen war.

Zwei Reaktionen treten im Regelfall auf: die Eltern fragen sich, warum die zweite psychologische Diagnostik richtiger oder wahrer sein soll als die erste. Und sie entscheiden sich sehr schnell, auf jeden Fall am ersten Urteil, das ihrem Kind Hochbegabung zusprach, festzuhalten. Diese Eltern greifen uns im



nächsten Schritt häufig an, wir erleben es als eine Art Verteidigung des aufgebauten Lebensgefüges, das wir zu zerstören drohen. Die zweite Gruppe von Eltern lässt sich durch unsere Arbeit überzeugen, da sie sich viel ausführlicher mit dem Kind beschäftigt als übliche Testsituationen. Diese Eltern fühlen sich aber dennoch hilflos, verwirrt und unsicher und fragen, warum sie früher nicht besser beraten wurden.

Es ist unschwer zu sehen, dass hinter beiden Verhaltensweisen unterschiedliche Eltern-Kind-Situationen stehen. Aber unabhängig davon, wie wünschenswert oder notwendig Eltern das Etikett Hochbegabung in ihre Familiensituation eingebaut haben, auf jeden Fall muss ganz strikt eine größere Vorsicht und Verantwortlichkeit bei aller Testdiagnostik und insbesondere bei der daraus resultierenden Beratung gefordert werden. Eltern erwarten mit Recht eine Verlässlichkeit in den Aussagen, wenn sie mit ihren Kindern in die Beratung kommen. Die Testpsychologen müssen sorgfältig prüfen, welche Interpretationen der psychometrischen Aussagen sie Eltern anbieten. Je jünger die Kinder, desto vorsichtiger muss in der Interpretation vorgegangen werden.

#### **IV. Labelling**

Insgesamt ist mit diesen Überlegungen die Gefahr des Labelling angesprochen. Im Kindesalter nehmen manche Eltern dies Etikett mit fatalen Folgen für ihre Kinder auf. Jede auftretende Schwierigkeit im Verhalten des Kindes oder in der Erziehungs- und Familiensituation wird auf die Hochbegabung zurückgeführt. Häufig wird diese Zuweisung noch mit der Schuldzuweisung an die Umwelt gekoppelt. Die Umwelt versteht das hochbegabte Kind nicht. Die aufgetretenen Verhaltensschwierigkeiten werden dann weder mit dem Kind noch in der Familienkonstellation bearbeitet, da diese gemäß solcher Interpretation ursächlich mit den Schwierigkeiten gar nichts zu tun haben. Dies kann überdies mit der Hoffnung unterlegt werden, dass alle Probleme sich in dem Augenblick auflösen werden, wenn das Kind in eine spezielle Hochbegabten-schule eintritt. Wenn solche Einstellung über einen längeren Zeitraum andauert, können aus Schwierigkeiten schwerwiegende Störungen werden, z.B. im Lernverhalten und der Anstrengungsbereitschaft des Kindes. Jahre verstreichen ungenutzt. Beim Eintritt in eine Hochbegabten-schule lösen sich solche manifestierten Schwierigkeiten selbstverständlich nicht einfach auf und im schlimmsten Fall beginnt der Kreislauf von vorn: die mühsame und schmerz-hafte Bearbeitung der Probleme wird verweigert und statt dessen soll die Lösung darin bestehen, eine neue bessere Schule zu suchen, die das hochbe-

gabte Kind endlich versteht. In solchen Konstellationen hat eine Schule fast keine Chance zur sinnvollen Intervention.

Eine andere Gefahr des Labelling zeigt sich bei den Jugendlichen selbst. Mit der Zuschreibung der Hochbegabung entwickeln oder verfestigen einige ein Selbstbild, in dem Anstrengung als normales Verhaltensmuster in der Schule nicht mehr vorkommen darf. Hochbegabung wird – gerade bei pubertierenden Hochbegabten – mit der Vorstellung lässiger Genialität gekoppelt, deren Wirkung durch normales pflichtgemäßes Verhalten zunichte gemacht würde. Alle Erfolge werden auf Intelligenz und auf keinen Fall auf Anstrengung attribuiert, alle Misserfolge auf Pech oder die Aufgabenschwere. Damit haben die Jugendlichen auf perfekt vermieden, dass sie selbst etwas ändern müssten, und für die Zukunft können sie sich auf den genialen Vorbehalt zurückziehen, dass sie sich eben dann genau anstrengen würden, wenn sie es als notwendig und sinnvoll erachteten.

Welches sind die Konsequenzen aus diesen Beobachtungen? Auf keinen Fall darf die Konsequenz gezogen werden, das Thema Hochbegabung wieder in der psychologischen und pädagogischen Dunkelkammer verschwinden zu lassen. In Wirklichkeit besteht die Alternative nicht in der Wahl zwischen gesunden nicht getesteten hochbegabten Jugendlichen und eher leistungsunfähigen und emotional und sozial kränkelnden getesteten.

Es gibt keine Alternative zur besten Bildung für jeden Einzelnen. Sondern die Alternativen bestehen darin, sorgfältig und verantwortlich Diagnostik einzusetzen und insbesondere Eltern eine differenzierte Beratung zu geben, damit so intensiv wie möglich deutlich wird, dass die hohe Begabung nicht die eine und einzige Ursache von Problemen ist, sondern vielleicht eher das Muster prägt, in dem Kinder ihre Probleme zeigen und ausleben. In der schulischen Bildung heißt die Alternative ebenso wenig, ein Einheitsprogramm für alle zu bieten, sondern Förderprogramme für Hochbegabte einzurichten, in denen neben intellektueller Förderung in gleicher Weise Arbeitsverhalten geschult und soziale Verantwortung eingeübt wird. Konkret heißt das außerdem, dass kein Förderprogramm auf psychologische Beratung und psychotherapeutische Intervention verzichten kann.



## V. Anstrengungsvermeidung

Vor zwanzig Jahren begann die Arbeit mit Hochbegabten an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig mit der Hypothese, dass intellektuelle Herausforderung das Einzige sei, dessen die Schülerinnen und Schüler bedürfen, um sich angemessen entwickeln zu können. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sie diese intellektuelle Herausforderung in der Tat notwendig brauchen, aber ebenso, dass ihre Probleme damit nicht allein und vor allem nicht automatisch behoben werden können. Sogar die Umkehrung tritt in bestimmten Konstellationen ein: die intellektuelle Herausforderung ist zweitrangig gegenüber dem Training anderer Fähigkeiten. Ein dramatisches Beispiel dafür sind Schülerinnen und Schüler, die ein extremes Anstrengungsvermeidungsverhalten aufweisen. Ihre Hochbegabung mag den Weg dahin noch unterstützt haben, weil sie sich zu lange in der Schule nicht anstrengen mussten und weil ihre brillante Diskussionsfähigkeit Eltern und Lehrkräfte immer wieder in die Defensive manövrierte und sie für diese Kinder nicht stark genug waren. Wenn es so weit gekommen ist, dass Anstrengungsvermeidung als krankhaftes Verhalten ausgebildet ist, sind die Chancen auf Schulerfolg praktisch nicht mehr vorhanden. Häufig wird Diagnostik erst vorgenommen, wenn es zu spät ist, wenn sozusagen keine Zeit mehr für eine Therapie ist, weil alle rechtlichen schulischen Möglichkeiten beinahe oder tatsächlich schon ausgereizt sind. Diese Kinder sind verzweifelt, auch wenn sie es nicht zeigen können. In der Beratungssituation bricht manchmal das ganze Elend auf, aber auf die Frage nach der richtigen Einrichtung gibt es keine Antwort. Schulpädagogik löst dies Problem nicht, auch nicht ein Förderzweig für Hochbegabte. Bislang gibt es keine Möglichkeiten, in denen die konsequente Bearbeitung solchen Verhaltens verbunden werden kann mit adäquatem – d.h. der Begabung entsprechenden – schulischem Angebot. In der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig wird darum ab dem Schuljahr 2000 eine besondere Maßnahme etabliert, in der eine therapeutische Wohngruppe für wenige Schülerinnen und Schüler verknüpft wird mit der Möglichkeit des Schulbesuchs im Förderzweig. Die Erfahrung mit diesen tragischen Lebenssituationen lehrt die Bedeutung von Prävention. Prävention in der Schule heißt: Kinder von Anfang an Herausforderungen erleben zu lassen, für die sich Anstrengung lohnt und diese Anstrengung auch als Pflicht einfordern. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich dadurch aus, dass sie dreierlei miteinander verbinden. sie schaffen vielfältige Lernsituationen, sie fordern mit Konsequenz die Bearbeitung gestellter Aufgaben. Und sie begleiten die Schülerinnen und Schüler mit emotionaler Zuwendung.

## **VI. Schlusswort**

Schulische Hochbegabtenförderung – Hindernislauf oder spannender Parcours? Manchmal stellen sich für Kinder und Pädagogen eher die Hindernisse in den Weg. Aber die positive Herausforderung überwiegt. Weil diese Herausforderung für alle Beteiligten die reale Chance auf Gelingen beinhaltet, ist der Parcours spannend. Das bleibt er auch, denn in der Schulentwicklung kann und darf es keinen Stillstand geben. Aber als Pädagogin kann ich aus Freude und mit Grund sagen: wir sind wirklich auf dem Weg.

OStD Ursula Hellert  
CJD Jugenddorf-Christopherusschule Braunschweig  
Georg-Westermann-Allee 76  
38104 Braunschweig  
Tel. (0531) 07810  
hellert@cjd.brunswick.de

Harald Wagner

## Begabtenförderung in Ferienprogrammen Die Deutsche SchülerAkademie

### Entwicklung des Konzepts

Besonders leistungsfähige und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe werden in aller Regel auch durch das differenzierte Kurssystem nicht hinreichend gefordert und gefördert. Sie bleiben auch mit guten oder sehr guten Zensuren noch unterhalb ihrer Möglichkeiten und leiden vielfach unter der Schwerfälligkeit, Gleichgültigkeit und Motivationschwäche vieler ihrer Mitschüler. Außerschulische Angebote wie Schülerwettbewerbe bieten zwar entsprechende Herausforderungen, sind aber in erster Linie Instrumente zur Anregung und Findung von besonderen Begabungen, weniger zur systematischen Förderung. Insbesondere wird ein zentrales Element der Begabtenförderung durch Wettbewerbe wenn überhaupt, dann nur zeitlich äußerst begrenzt realisiert, nämlich die Begegnung mit ähnlich befähigten, interessierten und motivierten Gleichaltrigen und die Begegnung mit fachlich besonders qualifizierten Lehrkräften, die ihre Begeisterung für ihr Fach vermitteln und die auch als Vorbild wirken können.

In den USA wurden seit den 70er Jahren ausgezeichnete Erfahrungen mit akademischen Sommerprogrammen für Schüler gemacht, sowohl in dem Altersbereich der 13- bis 16-Jährigen wie auch mit sogenannten Pre-College-Programmen für ältere Schüler.

Bekannt sind ferner die langjährigen Erfahrungen der Studienstiftung des deutschen Volkes und anderer Begabtenförderungswerke mit Sommerakademien für Studierende.

Auf der Basis dieser Erfahrungen hat der Verein Bildung und Begabung e.V. 1988 in Zusammenarbeit mit dem damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW, heute Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) ein Konzept für ein Sommerprogramm zur Förderung von besonders befähigten und motivierten Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe entwickelt und über mehrere Jahre erprobt. Der Deutsche Bundestag gab 1993 seine Zustimmung zur Etablierung dieses Programms als

dauerhafte Maßnahme im Bundeshaushalt; 1994 hat auch die Kultusministerkonferenz ein einstimmiges Votum für diesen nunmehr unter dem Namen „Deutsche SchülerAkademie“ firmierenden Ansatz zur Begabtenförderung abgegeben.

Das Modell der Deutschen SchülerAkademie hat inzwischen Pate gestanden für mehrere ähnliche Programme, so im Saarland, im Raum Köln (Hochbegabtenstiftung der Kreissparkasse Köln), in Österreich und in den Niederlanden.

Die von der Landesregierung Baden-Württemberg eingesetzte „Zukunftskommission Gesellschaft 2000“ hat jüngst in ihren Empfehlungen zur Entwicklung eines Begabtenförderungsprogramms an erster Stelle genannt:

- „Ferienakademien für hochbegabte Schülerinnen und Schüler durch staatliche oder freie Träger
- Einrichtung von Netzwerken und Begegnungsstätten für hochbegabte Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern“ (Zukunftskommission, 1999, S. 102f).

### **Ziele, Konzeption und Inhalt**

Ziel der Akademie ist, Schülerinnen und Schülern eine intellektuelle und soziale Herausforderung zu bieten, sie in ihren Fähigkeiten zu fördern, miteinander in Kontakt zu bringen und unter Anleitung von qualifizierten Lehrkräften an anspruchsvollen Aufgabenstellungen ihres Interessenbereiches arbeiten zu lassen. Das Niveau entspricht dabei häufig demjenigen von Hochschulstudiengängen in den ersten Semestern.

Die wichtigsten Zielsetzungen der Deutschen SchülerAkademie lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen:

- bereits vorhandene Kenntnisse und Forschungsinteressen zu erweitern und zu vertiefen;
- gänzlich neue Gebiete kennen zu lernen und rasch in sie einzudringen;
- die Techniken der mündlichen und schriftlichen Darstellung zu verbessern;
- die Kompetenzen im selbstständigen Wissenserwerb und in der Verarbeitung und Verknüpfung von Wissen zu verbessern;
- kooperative Arbeitsformen zu erproben und die Koordinierung mit Partnern bei der Erarbeitung von Gruppenleistungen zu üben;
- die persönlichen Neigungs- und Fähigkeitsschwerpunkte abzuklären, auch im Hinblick auf die Studienfach- und Berufswahl;

- das Bewusstsein zu schärfen, dass aus besonderen Fähigkeiten die Verpflichtung erwächst, diese in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen und Verantwortung zu übernehmen.

Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Kreativität, schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeiten, interdisziplinäres Denken, Initiative und Verantwortungsbereitschaft gehören zu den Schlüsselqualifikationen, die durch die pädagogische Konzeption gefördert werden sollen.

### **Die Konzeption der Akademien basiert auf folgenden Prinzipien:**

- Als Teilnehmer werden besonders befähigte und motivierte Jugendliche ausgewählt. Sie leben und arbeiten zweieinhalb Wochen an einem Ort zusammen.
- Die Teilnehmer werden durch Wissenschaftler, Lehrer oder andere Experten in ein bestimmtes Themengebiet eingeführt und unterrichtet. Sie werden auch zu eigenständigem Tun angeleitet und lernen dabei Grundregeln wissenschaftlichen Arbeitens kennen. Vielfach werden bereits im Vorfeld der Akademien Referate von den Teilnehmern erarbeitet.
- Die Kursthemen werden aus verschiedenen Disziplinen der Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften und des musischen Bereichs so zusammengestellt, dass sich in jeder Akademie eine gute Mischung der Disziplinen ergibt. Ein möglichst weitgehender interdisziplinärer Informations- und Erfahrungsaustausch wird angestrebt und durch bestimmte Programmelemente unterstützt.
- Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit in den Kursen ist die Erstellung einer Dokumentation: jede Kursgruppe fertigt über den Fortlauf und die Ergebnisse ihrer Arbeit während der Akademie schriftliche Berichte an, die nachher in einer Broschüre (Dokumentation) zusammengefasst werden. So werden die Wiedergabe, Darlegung und Erläuterung von Untersuchungen und Untersuchungsergebnissen, von logischen Gedankengängen etc. geübt. Hierbei lernen die Teilnehmer, zusammenhängend und prägnant zu formulieren und wissenschaftliche Standards anzuwenden und einzuhalten.
- Ein ebenfalls zentraler Bestandteil ist die Rotation, in der die Teilnehmer im Verlauf eines halben Tages in die Rolle der Lehrenden schlüpfen und Teilnehmern anderer Kurse über ihre Arbeit berichten.
- Die Kursarbeit wird ergänzt durch kulturelle, musikalische, sportliche und soziale Aktivitäten.

Eine Akademie besteht aus sechs Kursen mit jeweils bis zu 15 Teilnehmern. Jeder Kurs wird von zwei Kursleitern betreut. Während der Akademie arbeitet jede Schülerin und jeder Schüler in einem Kurs eigener Wahl für eine Dauer von insgesamt ca. 45 Stunden.

Neben dem Kursprogramm gibt es zahlreiche weitere Aktivitäten, die für alle Teilnehmer offen sind: Theater, Musik, Exkursionen, Chor, Sport, Gastvorträge u.v.m. Diesen kursübergreifenden Aktivitäten wird wegen ihrer sozialen und interdisziplinären Bedeutung ein etwa gleicher zeitlicher Umfang wie dem Kursprogramm im Tagesablauf eingeräumt.

Die Schüler leben während der Akademie in einer Gemeinschaft von ähnlich interessierten und motivierten Jugendlichen und Kursleitern. Das Erlebnis dieser Gemeinschaft, die gekennzeichnet ist von einem ungemein anregenden, offenen und toleranten Klima, ist für viele Teilnehmer rückblickend die wichtigste und wertvollste Erfahrung. Schnell ergeben sich auch über die Akademie hinaus anhaltende Kontakte und Freundschaften, die durch Nachtreffen und auch über den „Club der Ehemaligen“ vielfach bis in das Studium hinein aufrechterhalten werden.

### **Die Auswahl der Teilnehmer**

Von den Schülerinnen und Schülern werden eine weit überdurchschnittliche Befähigung, ein ausgeprägtes Interesse für die Kursangebote sowie eine hohe Motivation erwartet. Die Programme richten sich an die Jahrgangsstufen 10 bis 12.

Der Verein Bildung und Begabung e.V. ist mit der Organisation der Deutschen SchülerAkademie betraut. Er fordert geeignete Schülerinnen und Schüler zur Bewerbung um eine Teilnahme an den Schülerakademien auf. Er wendet sich an erfolgreiche Teilnehmer an einschlägigen Schülerwettbewerben und richtet sich nach Empfehlungen von Schulen, die eigens dafür zu Beginn eines jeden Jahres angeschrieben werden. Von den Teilnehmern wird eine angemessene Eigenbeteiligung (2000: 950 DM) an den Durchführungskosten der Schülerakademien erwartet. Für einkommensschwache Familien sind Ermäßigungen oder Befreiungen von der Zahlung möglich.

Bis zu fünf Prozent der Plätze werden an Schülerinnen und Schüler aus dem Ausland, vor allem aus mittelost- und osteuropäischen Ländern vergeben.

### Programm 2000

Von 1988 bis einschließlich Sommer 2000 fanden bislang 60 Akademien mit mehr als 4800 Schülerinnen und Schülern statt. Im Sommer 2000 werden sieben Akademien mit 42 Kursen und insgesamt 647 Teilnehmern veranstaltet. Dafür hatten sich 1245 Kandidaten beworben.

Durchführungsorte sind zur Zeit Internate in Braunschweig, im pfälzischen Annweiler, im niederrheinischen Goch, in Veckenstedt/Harz, in Schelklingen bei Ulm und in Roßleben nahe Weimar.

Als Beispiel für die Kursthemen einer Akademie wird hier das Angebot der Akademie Braunschweig 2000-2 angeführt. Die Zahlen in Klammern bedeuten die Zahl der Bewerber, die den Kurs als Erstwunsch genannt haben und die Zahl der Bewerber, die den Kurs insgesamt (als eine von fünf möglichen Wahlen) genannt haben.

- Kombinatorik - Die Kunst des Zählens (27/135)
- Experimentalphysik - Mechanik und Fluidodynamik (41/142)
- Probleme der Rechts- und Staatsphilosophie (41/183)
- Vom Wohlstand der Nationen zum Shareholder Value - Eine Einführung in die Ökonomie (73/198)
- Die europäische Renaissance – Selbstbewusstsein einer Epoche zwischen Kontinuität und Aufbruch (4/46)
- Musik und Architektur (21/46)

### Auswirkungen

Die Berichte der Teilnehmer über ihre Erfahrungen in den Akademien sind in aller Regel enthusiastisch. Neben dem fachlichen Niveau wird insbesondere das Erlebnis der Gemeinschaft im Kreise ähnlich interessierter und begeisterungsfähiger junger Menschen herausgestellt, das auf viele eine bleibende Wirkung ausübt. Eine Teilnehmerin äußerte sich mit einem zeitlichen Abstand von zehn Monaten nach der Akademie (also nicht etwa aus der Euphorie des Augenblicks vor Ort) wie folgt:

„Für mich persönlich war die Akademie eine sehr bereichernde Erfahrung. Wenn ich an diese zwei Wochen denke, so sind sie in mir noch so lebendig! Die Tage waren so dicht und vielseitig angefüllt, die Leute so motiviert und mit so viel Elan. Es war toll, dass man immer einige fand, mit denen man etwas auf die



Beine oder auf den Kopf stellen konnte. (Damals ist mir erst bewusst geworden, wie viel Zeit man im Alltag oft dafür aufwenden muss, um 'müde Socken' für eine Sache zu begeistern; und vor allem: wie viel man zustande bringt, wenn alle gemeinsam anpacken. In solch einer Gruppe wächst man auf einmal über sich hinaus und bringt plötzlich Dinge zustande, die man sich früher nicht zugetraut hätte.) ... Ich fand die Akademie (gerade für gute Schüler) ungeheuer wichtig. Ein Mädchen sagte zu mir: 'Weißt Du, in der Schule kam ich mir oft so 'anders' vor; ich dachte schon, ich sei unnormale. Aber hier sind plötzlich alle so wie ich - ich so wie alle!' Es war wirklich eine schöne Erfahrung, mit 'Gleichgesinnten' zusammenzutreffen, und nicht ständig damit beschäftigt sein zu müssen, zu verstecken, dass man gut in der Schule ist - oder (viel 'schlimmer') dass sie einem vielleicht gar noch Spaß macht.

Der Kontakt zu den anderen hat mich dann auch selbst wieder motiviert, am Lernen dran zu bleiben und mir nicht den Spaß und das Interesse an den Lerninhalten rauben zu lassen. Doch neben all diesen Dingen, war es die menschliche Komponente der Akademie, durch die ich mich am meisten beschenkt gefühlt habe. Viele Freundschaften sind entstanden und geblieben, für die ich sehr dankbar bin. (Kurz vor Akademiebeginn hatte ich privat Schweres erlebt, und vor allem in dem folgenden halben Jahr ließen mich 'die Annweiler' nicht alleine.) ...Kurz und gut: Annweiler war unermesslich, unvergesslich, unerlässlich, mega-elophaños-super-spitzen-wunderbar!!“

Begleituntersuchungen durch die Universität München (vgl. Neber & Heller, 1996, 1997) ergaben, dass sich diese positive Bewertung mit der Zeit noch verstärkt. Durch die Akademieteilnahme werden vor allem motivationale und soziale Persönlichkeitsmerkmale wie Interessen, Selbstsicherheit, Kooperationsbereitschaft und Kontaktfähigkeit förderlich beeinflusst. Auch die Auffassung von der eigenen Begabung wird bei fast der Hälfte der Teilnehmer verändert. Meist wird sie nun höher eingeschätzt, bei manchen aber auch schwächer als zuvor. Ein Vergleich mit nicht aufgenommenen Bewerbern, die im Übrigen nach Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft mit den Teilnehmern sehr gut vergleichbar sind, zeigt, dass die Effekte tatsächlich auf die Akademieteilnahme zurückzuführen sind.

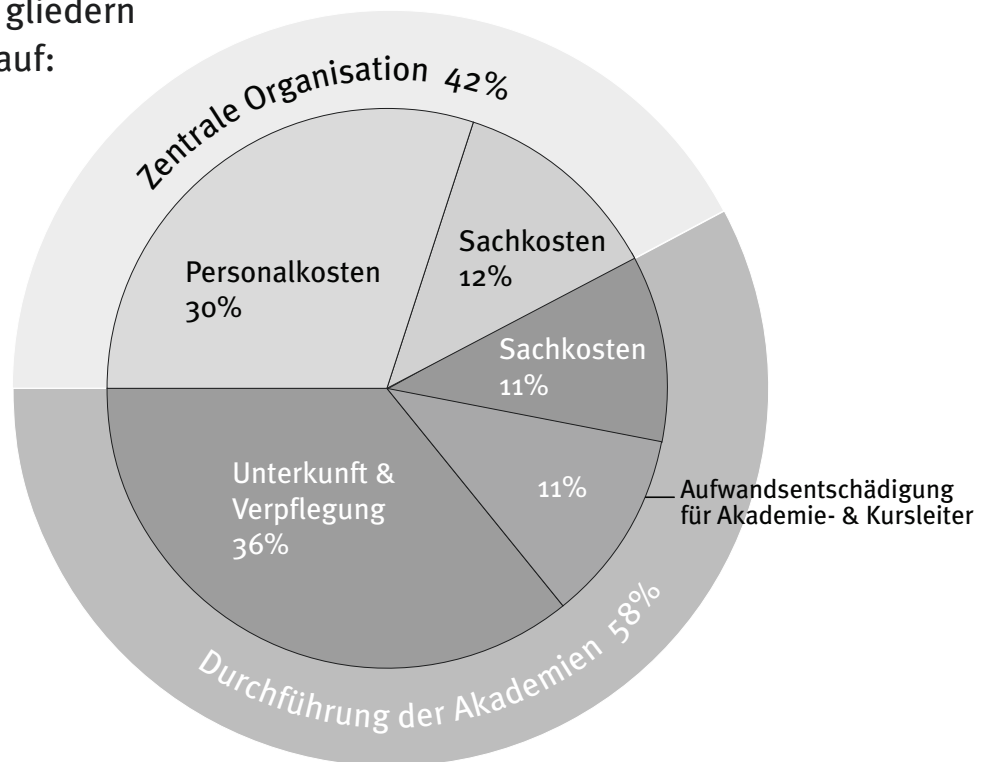
Teilnehmer früherer Jahre, die jetzt schon studieren, gaben an, dass die Akademieteilnahme den Übergang von der Schule ins Studium erleichtert und eine Entscheidungshilfe für die Wahl des Studienfaches gegeben habe. Das in den Kursen geübte selbstständige Arbeiten wird rückblickend als die wichtig-

ste Komponente der Akademien eingeschätzt. Von besonderer Bedeutung sind ferner die Kontakte zu den Kursleitern und die Zusammenarbeit mit anderen Kursteilnehmern. Zusammenfassend schreiben die Autoren: „Die Schülerakademie (hat) primär eine allgemein entwicklungs- und handlungsförderliche Funktion. Sie trägt deutlich positiv zur psychischen Entwicklung der Teilnehmer bei und fördert somit Voraussetzungen zur Bewältigung hoher Studien- und Leistungsanforderungen.“ (Neber & Heller, 1997, S.105)

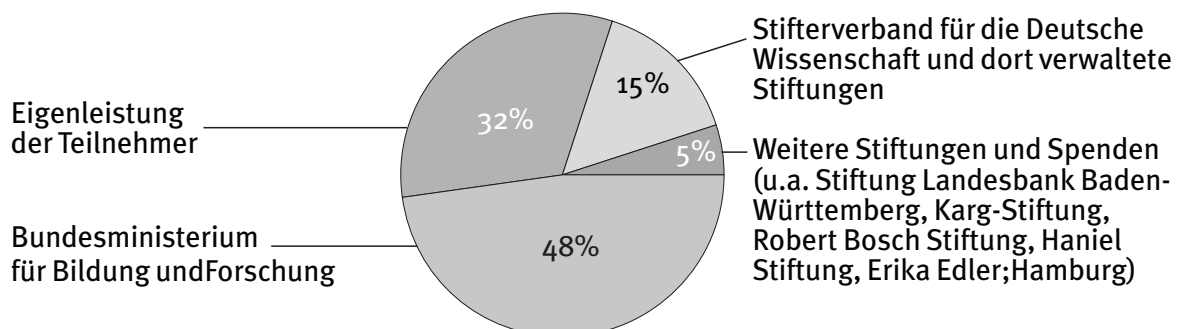
### Finanzierung

Das Gesamtbudget für das Jahr 2000 beläuft sich auf 1,6 Mio DM.

Die Ausgaben gliedern sich wie folgt auf:



Die Einnahmen setzen sich aus den folgenden Zuwendungen und Beiträgen zusammen:



Literatur

---

- Neber, H. & Heller, K.A.** (1996). Auswirkungen der Deutsche SchülerAkademie auf Schule und Studium. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Neber, H. & Heller, K.A.** (1997). Deutsche SchülerAkademie. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Zukunftskommission Gesellschaft 2000** (Hrsg.) (1999). Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg. Stuttgart: Staatsministerium.

Dr. Harald Wagner  
Bildung und Begabung e.V.  
Postfach 20 02 01 · 53132 Bonn  
Tel. (0228) 5915-0  
bub-ev@t-online.de

---

Michael Breland

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

### **Diskussionsverlauf:**

Entsprechend den in der Arbeitsgruppe vorgestellten „guten Beispielen“ stand das Erkennen und Fördern von besonderen Begabungen im öffentlichen und privaten Schulwesen im Mittelpunkt. Auch die vorgestellten Sommerakademien für Schüler sind auf eine Kooperation mit dem Schulwesen angelegt. Andere Bereiche der Begabtenförderung (außerschulische Förderung, berufliche Bildung, wissenschaftlicher Nachwuchs) wurden mehr summarisch erörtert.

Die gegenwärtige Ausgangslage wurde mit Blick auf die Tabuisierung der Begabtenförderung bis in 80er Jahre hinein heute als wesentlich offener beschrieben. Dieser neue Spielraum soll genutzt werden, um die Begabtenförderung qualitativ voranzubringen.

Große Bedeutung für das Finden und Fördern besonderer Begabungen wird dem Anfangsunterricht in der Grundschule eingeräumt. Kinder mit besonderen Begabungen kommen mit hohen Erwartungen in die Schule, die ihr Bild von der Schule prägen. Bereits Grundschulen sollten damit umgehen können, das einige Kinder „mehr Tempo brauchen“.

Allerdings sollte das Instrument des Überspringens von Klassen wegen der Altersdisparität und den daraus resultierenden Problemen mit Vorsicht und nur im Konsens aller Beteiligten gehandhabt werden. Neben dieser in geeigneten Fällen bewährten Beschleunigung (Akzeleration) des Durchlaufens der Schule werden insbesondere diverse Formen der Vertiefung und Verbreiterung der Lerninhalte (Enrichment) für Begabte als geeignete Fördermaßnahmen eingeordnet. Die vorgestellten Beispiele von Schulen mit Spezialklassen in Braunschweig und Leipzig wurden als gelungene Beispiele für die Leistungsfähigkeit des Schulwesens bewertet.

Allgemein wurde die dichtere Heranführung und Intensivierung der schulpсихologischen Beratung für begabte Schüler/innen und ihre Lehrer und Eltern befürwortet. Beklagt wurde, dass das Label „begabt“ immer noch und insgesamt nicht selten zu Stigmatisierungen und Ausgrenzungen durch Alters-

gleiche führt, insbesondere wenn sie die gleiche Schule besuchen. Schülerinnen und Schüler von Spezialschulen haben hierunter offenbar weniger zu leiden. Gleichwohl ergab sich kein einheitliches Meinungsbild zur Frage der „Separierung“ von Begabten. Eine „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ innerhalb einer Schule sei konfliktträchtig. Demgegenüber werden Profilierungen von Begabten bei projektorientiertem Arbeiten, z. B. in den Bundeswettbewerben, offenbar leichter von der Mitwelt akzeptiert.

Wiederholt wurde problematisiert, ob die spezielle Förderung für Begabte „gerecht“ sei. Es bestand Übereinstimmung, dass sich Benachteiligtenförderung und Begabtenförderung ergänzen und beide das Recht auf Bildung und Erziehung zur Grundlage haben. Bei den vorgefundenen unterschiedlichen Begabungen sei es ungerecht, alle gleich zu behandeln.

Die Vertreterin der BLK-Geschäftsstelle wies darauf hin, dass gegenwärtig eine Bestandsaufnahme „Schulische Begabtenförderung in den Ländern“ ausgearbeitet werde, die im kommenden Jahr auch zu Empfehlungen für die Schulebene hinführen werde. Vor diesem Hintergrund ergab sich in der Arbeitsgruppe folgender Konsens:

- Die Intensivierung der Begabtenförderung erfordert weiterhin erhebliche Anstrengungen im öffentlichen und privaten Schulwesen.
- „Gute Beispiele“ (nicht nur die vorgestellten) sind als Maßstabgeber und Motivationsschub von großer Bedeutung.
- Hohe Priorität muss der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung eingeräumt werden. Dies gilt auch für das sich schrittweise entwickelnde Problembewusstsein der Schulverwaltungen.
- Vorhandene Beratungs- und Informationsangebote müssen ausgebaut und insgesamt dichter an den Schulalltag herangeführt werden.

Dr. Michael Breland  
Bundesministerium für Bildung und Forschung  
53170 Bonn  
Tel. (0228) 572379  
michael.breland@bmbf.bund.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 10

Gleichstellung der Geschlechter  
in der Bildung

Moderation: Krista Sager

Senatorin für Wissenschaft und Forschung der  
Freien und Hansestadt Hamburg



---

Hannelore Faulstich-Wieland

## Gender Mainstreaming oder Frauenförderung?

Unsere Arbeitsgruppe soll sich mit der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung befassen. Dies setzt zunächst eine Bestandsaufnahme voraus, um zu wissen, wo Gleichstellung hergestellt werden muss. Es erfordert sodann, sich über die politischen Maßnahmen zur Veränderung klar zu werden. Waren solche bisher überwiegend als „Frauenförderung“ verstanden worden, so heißt die neue Strategie „Gender Mainstreaming“. Worin der Unterschied liegt und wie sich beide Konzepte zueinander verhalten, muss also ebenfalls geklärt werden. Bestandsaufnahme und politische Ansätze zusammen sollten dann zur Beantwortung der Fragen wo, was mit welchen Mitteln bewegt werden soll führen.

Ich hoffe, wir werden in der Diskussion und durch die Redebeiträge in dieser Arbeitsgruppe zumindest einige Antworten finden können.

### **Wie steht es um die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung?**

Diese Frage hat mindestens drei Dimensionen: Sie betrifft die Teilhabe an Bildung, und zwar erstens auf Seiten der Lernenden, zweitens auf Seiten der Beschäftigten, der Lehrenden. Sie betrifft schließlich drittens die vermittelten Inhalte und die durch Strukturen erfolgenden Sozialisationen (vgl. zum folgenden Faulstich-Wieland 1995, Horstkemper 1995, Faulstich-Wieland/Nyssen 1998).

Geht man - der biografischen Entwicklung folgend - die Bildungsinstitutionen kurz durch, so zeigt sich folgendes:

Im vorschulischen Bereich der Kindergärten und Kindertagesstätten, die verstärkt als Bildungsbereich zu etablieren sind - in der Potsdamer Erklärung zur „Chancengleichheit - Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert“ vom November 1999 wird die Bildungspflicht ab dem 4. Lebensjahr gefordert - gibt es meines Wissens keine geschlechterdifferente Teilhabe bei den Kindern. Bei den Erzieherinnen allerdings finden wir fast zu 100% Frauen. Der ErzieherInnenberuf ist ein typischer Frauenberuf. Als solchen kennzeichnet ihn zunächst einmal die deutliche Diskrepanz zwischen den Anforderungen, die an die Qualifikation und die Fähigkeiten der ErzieherInnen gestellt werden, und den materiellen Gratifikationen, sprich den niedrigen Gehältern, sowie dem geringen sozialen Ansehen der Arbeit.



Welche Auswirkungen die Dominanz von Erzieherinnen für die Kinder hat, ist keineswegs geklärt. Rita Haberkorn (1992) vermutet, dass Jungen für ihre Belange keine Bündnisgenossen finden, aber auch Mädchen - vor allem die älteren - am ehesten sich selbst überlassen werden, wenn Erzieherinnen nicht allen Kindern gleichermaßen Zuwendung zukommen lassen können. Dies allerdings ist nicht nur eine Benachteiligung, sondern bietet diesen Mädchen auch Freiräume. Zudem werden sie von den Erzieherinnen häufig als unterstützend wahrgenommen, während Jungen weniger Zutrauen entgegengebracht wird, sie ihre Bedürfnisse stärker einfordern müssen. Die Geschlechterrollenzuschreibungen stellen in ihrer Wirkung also für beide Geschlechter sowohl Vor- wie Nachteile bereit, wobei Rita Haberkorn die Nachteile noch stärker auf Seiten der Jungen sieht.

Insgesamt kann man jedoch feststellen, dass die Kindergartenerziehung - so Lilian Fried (1990) - eine „traditionell weibliche Kultur“ im unguten Sinne repräsentiert, nämlich eher die Vermittlung von Passivität, Beschränkung und Unterordnung. Dies ist jedoch inadäquat für beide Geschlechter, weil Mädchen an der Entfaltung gehindert werden und Jungen zu auffälligen Kindern werden. Auch die im vorschulischen Bereich vorhandenen Medien und Spiele sind nach wie vor sehr geschlechterstereotyp.

Ein Mehr an Erziehern im Vorschulbereich löst das Problem allein keineswegs: Zum einen sind damit die strukturellen Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen betroffen - es kann nicht darum gehen, Frauenarbeitsplätze mit Männern zu besetzen ohne Ausgleich durch die Besetzung von Männerarbeitsplätzen mit Frauen in anderen Bereichen. Zum anderen könnten männliche Erzieher nur dann ausgleichend wirken, wenn sie selbst sensibel für Geschlechterhierarchien und an deren Abbau interessiert sind.

Im schulischen Bereich müssen wir die Frage nach der Gleichstellung differenzieren.

In der Grundschule - die noch immer als Einheitsschule alle Kinder zusammen fasst - haben wir ebenfalls auf Seiten der Lehrenden vor allem Lehrerinnen, ist die Grundschule ein weibliches Arbeitsfeld. Die Inhalte des Grundschulunterrichts werden nicht mehr geschlechtsspezifisch differenziert, dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht Ungleichheiten in der Orientierung an den Mädchen und Jungen gibt. So zeigt sich in Untersuchungen, dass die Lehrerinnen den Wortschatz der Mädchen wesentlich besser kennen als den der Jungen. Andererseits werden Mädchen in ihren mathematischen Leistungen eher unterschätzt als Jungen. Schließlich haben Lehrerinnen nicht selten den

Beruf als Grundschullehrerin u.a. gewählt, weil sie damit einem technischen Fach ausweichen wollten. Diese Aspekte verstärken - so kann man vermuten - traditionelle Zuschreibungen von Interessen und Leistungsstärken.

In den weiterführenden Schulen bzw. in den Sonderschulen, in die Kinder ausgliedert werden, finden wir deutliche Unterschiede in der Teilhabe an Bildung bei den Schülerinnen und Schülern. In den Haupt- und Sonderschulen sind Jungen überrepräsentiert, die Sonderschulen sind auf dem besten Weg, Jungenschulen zu werden, denn fast Zweidrittel ihrer Lernenden sind männlich. In den Realschulen und noch deutlicher im Gymnasium sind die Mädchen dagegen deutlich häufiger vertreten als die Jungen.

D.h. für künftige Entwicklungen - entsprechend dem Thema des Kongresses „Wissen schafft Zukunft“ - haben wir im Bereich der weniger qualifizierenden Bildungsgänge eine Situation, die unter Geschlechteraspekten auf jeden Fall eine Verschärfung der Widersprüche für hegemoniale Männlichkeit bedeutet: Der Imperativ für Jungen und Männer, besser sein zu müssen, wird von immer weniger realisiert - die Gefahr des Ausweichens in gewaltförmige Auseinandersetzungen und verstärkte Abwertung von Mädchen und Frauen ist nicht von der Hand zu weisen.

Im Bereich der Bildungsgänge, die auf höhere Qualifikationen zielen, haben wir vor allem Ausdifferenzierungen in den inhaltlichen Schwerpunkten. Diese zeigen sich in den Fächerwahlen, die nach wie vor geschlechterstereotyp verlaufen, indem Schülerinnen häufiger in sprachlichen Fächern - allerdings auch in Biologie - zu finden sind, Schüler häufiger im naturwissenschaftlichen Bereich. Die Lehrkräfte sind - insbesondere nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten - zu überwiegenden Anteilen weiblich - mit Ausnahme der Lehrkräfte an Gymnasien und an Berufsschulen.

In der beruflichen Bildung sind junge Frauen in den schulischen Berufsausbildungen und im qualifizierenden Moratorium überrepräsentiert und entsprechend in der dualen Ausbildung unterrepräsentiert. Die Geschlechtersegmentierung der beruflichen Bildung existiert nach wie vor, Frauen sind überproportional im Dienstleistungsbereich, Männer im Fertigungsbereich zu finden. Ob dies mittelfristig als Nachteil für die Frauen zu sehen ist, sei dahingestellt. Bisher ist jedoch eindeutig, dass die von den Frauen besetzten schulischen Berufsausbildungen in der Regel ein höheres Allgemeinbildungsniveau voraussetzen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko bergen.

An den Universitäten haben wir unter den Erstsemestern mittlerweile mehr Frauen als Männer, an den Fachhochschulen liegt ihr Anteil noch immer bei ca. einem Drittel. Dies hat mit den Studienrichtungen zu tun: Zwar liegen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei beiden Geschlechtern auf Rangplatz 1 und werden von einem guten Drittel der Frauen wie der Männer gewählt. Bei den jungen Frauen folgen dann allerdings die Sprach- und Kulturwissenschaften, bei den jungen Männern die Ingenieurwissenschaften. Betrachtet man die Abschlüsse am Ende des Studiums, so finden wir die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern bei den Promotionen zugunsten der Männer und beim Lehramt zugunsten der Frauen. Dies gilt ungeachtet der Frage, ob Frauen in einer Disziplin in der Mehrheit oder in der Minderheit sind.

Die Zahlen der Hochschullehrerinnen sind allgemein bekannt: Selbst in den Fächern, die vor allem von Studentinnen belegt werden, steigt der Anteil der Frauen an den Professorinnen selten auf ein Drittel, liegt im Durchschnitt nur bei 10%.

Versucht man ein Fazit zur Bestandsaufnahme der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem zu ziehen, so kann man sagen:

Wir haben die beste allgemeinbildend ausgebildete Frauengeneration aller Zeiten und eine besser ausgebildete als die der gleichaltrigen Männer. Dennoch können die jungen Frauen noch immer nicht diesen Vorteil in entsprechende berufliche Qualifizierungen umsetzen.

Die schulische Förderung wirkt offensichtlich nicht der Einengung des inhaltlichen Spektrums von Kurs-, Berufs- und Studienwahlen entgegen. Zwar sind Frauen mittlerweile in den Studienfächern, die gesellschaftlich zentrale Machtfelder abdecken, wie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schon deutlich stärker vertreten; im Feld der Natur- und Ingenieurwissenschaften - jenem anderen auf gesellschaftliche Entwicklungen Einfluss nehmendem Bereich - sind sie nach wie vor unterrepräsentiert.

Bei den Lehrenden finden wir ein klares hierarchisches Gefälle: Je kleiner die Kinder, desto eher arbeiten in diesen Bereichen Frauen. Je höher die Qualifikation und je näher am Feld der technischen Ausbildungen, um so eher finden sich hier Männer.

Die sozialisatorischen Bedingungen von Bildung stärken nach wie vor eher geschlechtertraditionelle Orientierungen, wenngleich diese in den Lebensplänen der Jugendlichen erst nach der Beendigung der Bildungsphasen manifest werden.

Insofern kann man immer noch von Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis sprechen, die bildungspolitische Herausforderungen im 21. Jahrhundert darstellen sollten.

### **Gender Mainstreaming**

Gefragt werden muss also, welche bildungspolitischen Maßnahmen geeignet sind, Chancengleichheit der Geschlechter herzustellen. Mit dem Amsterdamer Vertrag wurde eine neue politische Strategie festgelegt: Alle Maßnahmen sind auf ihre potentielle Wirkung für beide Geschlechter zu durchforsten und nur dann zu realisieren, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen. Wenngleich viele Maßnahmen dem Sinne nach noch immer „Frauenförderung“ sein müssen, nämlich zum Abbau struktureller Benachteiligungen von Frauen beitragen müssen, damit eine Gleichstellung der Geschlechter erfolgt, bedeutet Gender Mainstreaming doch eine deutliche Erweiterung des Blicks, indem auch politische Strategien, die vordergründig gar nichts mit Geschlecht zu tun haben, geprüft werden müssen, inwieweit sie die Situation von Frauen und Männern verändern. Mit Frauenförderung wurde häufig nur auf die Frauen geachtet - insbesondere von denen, die Frauenförderung sowieso für überflüssig hielten. Das Sichtbarmachen von Frauen, von ihrer Lebenssituation, ihren Möglichkeiten und ihren Einschränkungen war eine ganz wesentliche Strategie. Ohne sie wäre es wohl kaum zur Entwicklung der Frauenforschung und ihrer Wirkung auf die Wissenschaften allgemein gekommen.

Dennoch kann man für die heutige Situation als Fortschritt verbuchen, dass Gender Mainstreaming auch den Blick auf unbeabsichtigte Wirkungen von gut gemeinten Maßnahmen lenkt. Zu solchen gehört, dass ein Ansetzen allein bei den Frauen die Gefahr der Polarisierung verstärkt. Zu ihnen gehört auch, dass die Gefahr einer inhaltlichen Bestimmung von „Weiblichkeit“ alte Stereotypen fortschreibt oder neue schafft - und diese immer Einschränkungen für Frauen mit sich bringen.

Barbara Stiegler formuliert dies sehr prägnant bezogen auf die Forderung nach einer Quote:

„Die Tatsache des Ausschlusses qua Geschlecht ist die Begründung für die Geschlechterquote... Frauen werden... nicht aufgrund irgendeiner Bestimmung von Weiblichkeit aufgenommen, sondern nur deshalb, weil das weibliche Geschlecht bislang als weniger bedeutend und damit für ausschließbar gehalten wurde. Diese formale Betrachtung ist die einzige, die die

Quote wirklich begründet, jede weitere inhaltliche Begründung darf und kann sich nicht auf das Geschlecht berufen, weil sie Gefahr läuft, ins Gegenteil gewendet zu werden“ (Stiegler 1998, S. 15).

Förderung von Frauen als diskriminierter Gruppe ist durchaus ein wichtiges Mittel zur Herstellung von Chancengleichheit, ebenso wie die Herstellung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen dafür und schließlich auch Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung, vor allem bei männlichen Akteuren. Das neue des Mainstreaming-Ansatzes liegt im Gender-Controlling, d.h. in der Analyse jeder politischen Aktivität unter der Fragestellung, welchen Beitrag sie zur Herstellung von Geschlechtergleichheit leistet.

Damit eine solche Analyse erfolgreich sein kann, müssen Fachwissen, Gender-Kompetenz und Macht zusammen kommen.

- Fachwissen bezieht sich auch auf Prozess- oder Verfahrenswissen, d.h. dass man sich auskennen muss in den rechtlichen, politischen und bürokratischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes.
- Gender-Kompetenz meint vor allem die Entwicklung des kritischen Geschlechterblicks, der hilft, geschlechterhierarchische Verhältnisse zu erkennen. Nicht mehr allgemeine Patriarchatsstrukturen gilt es aufzuzeigen, sondern subtile Prozesse von Einengungen für Frauen wie für Männer zu erkennen.
- Schließlich bedeutet Macht auch Definitionsmacht von Problemen - Barbara Stiegler spricht davon, „dass allen Operationen im politischen Raum der ‚Zwangsgedanke‘: Was bedeutet dieses für das Geschlechterverhältnis? eingegeben wird“ (ebd., S. 25).

### **Gender Mainstreaming im Feld der Bildungspolitik**

Die im ersten Teil aufgezeigten Ungleichheiten im Bildungsbereich gehören zu einem Wissen, dass in der Breite verfügbar gemacht werden müsste und nicht allein bei wenigen SpezialistInnen verbleiben sollte.

Mainstreaming bedeutet ja gerade, Wissen über Geschlechterverhältnisse in alle Themenfelder einzubringen. Dabei allerdings gibt es zwei Probleme zu lösen:

Zum einen brauchen wir eine Balance zwischen der Dramatisierung und der Entdramatisierung des Themas, weil jede Dramatisierung zugleich eine Form der Festschreibung von Geschlecht beinhaltet - theoretisch gesprochen die Gefahr der Reifizierung von Weiblichkeit als Natürlichem und nicht als sozial Konstruiertem besteht. Entdramatisierungen erlauben die Bezugnahme auf weitere soziale Differenzierungen wie Klasse, Ethnie, Region usw.

Zum zweiten müssen wir eine Balance herstellen zwischen der Behandlung der Geschlechterfrage als „Spezialthema“ und ihrer Integration in alle Fragen, in die sie gehört. Auch für diesen Kongress müsste man prüfen, ob die Besonderung des Thema in einer eigenen Arbeitsgruppe zur Ausklammerung in allen anderen führt. Häufig ist dies so - allerdings garantiert die Nicht-Besonderung auch keineswegs, dass es dann in allen Arbeitsgruppen behandelt würde.

Gender Mainstreaming beinhaltet als zentrales Konzept die Forderung, Geschlechterfragen zu einem verpflichtenden Thema für alle Bereiche zu machen, es als Sonderthema für einige wenige abzulösen. Dieses als politisch und rechtlich verankertes Vorgehen, d.h. als Maßnahme von oben, erleichtert mit Sicherheit den engagierten VerfechterInnen für eine Gleichheit der Geschlechter von unten zu sorgen.

Dennoch bleibt weitgehend offen, wie das Thema anzugehen ist, wo es hingehört und wie man es bewegen müsste.

Kommt man noch einmal zurück auf die aufgezeigten Ungleichheiten, dann verweisen sie auf mindestens zwei Aspekte, an denen anzusetzen ist:

Zum einen ist eine andere Teilhabe der Geschlechter an den verschiedenen Bildungsbereichen wie Bildungsstufen zu gewährleisten: Dies gilt für die Schülerinnen und Schüler bzw. die Auszubildenden und die Studierenden, dies gilt aber auch für die Lehrenden.

Um hier überhaupt Maßnahmen ansetzen zu können, benötigt man zuerst eine Sensibilität dafür, dass ungleiche Verteilungen überhaupt ein Problem seien. Eine solche Sensibilität gilt auch für den zweiten Aspekt, die inhaltlichen und sozialisatorischen Unterschiede, die in den Kindergärten, Schulen, Betrieben und Hochschulen zu finden sind. Ihre Wahrnehmung setzt bereits Gender-Kompetenz voraus - und entwickelt sie zugleich weiter.

Sicher kann man unterstellen, dass die Ausbildung der Lehrkräfte ein wesentliches Moment für die Herstellung solcher Sensibilität ist - zugleich schraubt man die Spirale damit nur um eine Umdrehung höher: Auch an den Universitäten muss die Sensibilität da sein, um sie in den Seminaren weitergeben zu können. Und: Wie gibt man sie denn weiter?

Für die vorzustellenden best practice Beispiele in dieser Arbeitsgruppe ergeben sich für mich einige Fragen, deren Diskussion uns vielleicht insgesamt Antworten für das Thema geben könnten:



Wer und was löste die jeweilige Initiative aus?  
Wer waren die beteiligten Personen? Waren beide Geschlechter oder nur Mädchen/Frauen oder nur Jungen/Männer einbezogen?  
Welche Wirkungen haben die Maßnahmen auf die beteiligten Personen gehabt? (Makro-Ebene)  
Welche Wirkungen haben sie auf nicht-beteiligte Personen gehabt? (Exoebene)  
Welche institutionellen Wirkungen haben sie gehabt?  
Gab es unbeabsichtigte Nebenwirkungen - positiver oder negativer Art?  
Wie wurde das Problem zu einem Problem für die anderen? (Stichwort: Sensibilität, Aha-Effekt)  
Welches waren die Hebel, die in Bewegung gebracht werden mussten, um die Maßnahme zu einem Erfolg zu führen?

#### Literatur

---

- Faulstich-Wieland**, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995.
- Faulstich-Wieland**, Hannelore/ Nyssen, Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/ Bauer, Karl-Oswald/ Klemm, Klaus/ Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10. Weinheim 1998, 163-199.
- Fried**, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? In: Die deutsche Schule 1. Beiheft (1990), S. 61-76.
- Haberkorn**, Rita: Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd - Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In: Büttner, Christian/ Dittmann, Marianne (Hg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim 1992.
- Horstkemper**, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/ Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 1995, 188-216.
- Stiegler**, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Expertisen zur Frauenforschung. Friedrich Ebert Stiftung. Bonn 1998.

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland  
Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Institut für Schulpädagogik  
Von Melle Park 8 · 20146 Hamburg  
Tel. (040) 42838-2157  
Faulstich-Wieland@erzwiss.uni-hamburg.de



## Mädchen sind anders - Jungen auch!

Die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen im Kindergarten steht insgesamt am Anfang. Vermutlich liegt zum einen die Erklärung dafür in der eher „verklärt verniedlichenden“ Betrachtung der Kinder in diesem Alter. Zum anderen ist die Vorschulpädagogik nach wie vor am Kind orientiert und in der Ausbildung sowie beruflichen Praxis werden Fragen von Geschlecht kaum behandelt.

Dennoch kann man in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an der Situation von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen verzeichnen. Neben einigen Forschungsvorhaben ist dieses Thema in Fortbildungscurricula verstärkt zu finden, wobei die bisherigen Angebote oft zaghafte Versuche sind, das Thema überhaupt für Erzieherinnen zugänglich zu machen.

In meinen Ausführungen möchte ich den Blick stärker auf die kleinen Jungen in Kindertagesstätten richten, vielleicht gerade deshalb, weil die Knaben zu fast 100% von Frauen umgeben sind. Vermutlich liegt bereits in diesem Ungleichgewicht (Frauen und Männer in diesem Beruf) eine der Barrieren geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Männer sind in diesem Bereich eher die „Exoten“ und für die Entwicklung der Identität der Jungen stehen sie somit nicht oder nur in wenigen Ausnahmen zur Verfügung.

Praxisberichte und Ansätze für eine gezielte geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen in Kindertagesstätten liegen bislang nur vereinzelt vor.

Auswählend sollen an dieser Stelle das Buch von Verlinden , Mädchen und Jungen im Kindergarten (überarbeitete Fassung 1995) sowie das erste Praxisbuch von Blank- Mathieu (1996) über Jungen im Kindergarten für Erzieherinnen genannt werden.

In letztgenanntem Buch führt die Autorin die Leserinnen in Theorien zur Sozialisation und Identitätsentwicklung ein und gibt eine Vielzahl an Denkanstößen und konkreten Anregungen für Erzieherinnen hinsichtlich der Gestaltung des Lebens in Kindertageseinrichtungen.

Mitarbeiterinnen des DJI haben 1994 eine Studie abgeschlossen, in dem sie das Geschlechterverhältnis von Jungen und Mädchen in Betreuungseinrichtungen erforschten- allerdings für den Schulbereich. In diesen und anderen Studien

geht es verstärkt um die Diskussion zu offeneren Geschlechterrollen, Chancengleichheit im Miteinander von Jungen und Mädchen und gegenseitiges Verständnis der Geschlechter stehen dabei im Vordergrund der Diskussion.

Bei Fried (1990) und anderen werden Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertagesstätten unter dem Aspekt von Gleichberechtigung und geschlechtsflexibler Erziehung dargestellt und diskutiert. Viele vorliegende Studien unternehmen den Versuch, Erzieherinnen konkrete Praxishilfen anzubieten.

So geht es Blank- Mathieu (1996) vor allem auch darum zu klären, was Erzieherinnen tun können, um die Verfestigung der gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrolle im Kindergarten nicht weiter voranzutreiben. Ihr geht es um die Ausgestaltung einer individuell gelebten Männlichkeit und Weiblichkeit und nicht um eine quasi „geschlechtsneutrales“ Verhalten.

So empfiehlt sie, dass geschlechtsbezogene Pädagogik Jungen und Mädchen Hilfe geben soll, ihre Identität, ihr Selbst zu entwickeln.

Ich habe in den letzten Jahren im Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin gearbeitet. Ausgehend von dieser Arbeit und den Erfahrungen aus der Arbeit mit der Praxis, werde ich erste Vorstellungen oder auch Ideen entwickeln, um insbesondere Erzieherinnen mehr als bisher für eine geschlechtsbezogene Pädagogik zu sensibilisieren.

Das erwähnte Bundesmodellprojekt bearbeitete gerade in dieser Zeit ein hochaktuelles Thema. Der Titel der Abschlusstagung im Mai 2000 hier in Berlin: „Die Zukunft lernt im Kindergarten“ ist eine Antwort auf die gegenwärtig geführte Bildungsdiskussion.

Mit anderen Worten- wichtige Bildungsprozesse des Kindes laufen lange vor der Schule und sind von grundlegender Bedeutung für seine weitere Entwicklung.

Kinder werden mit einer Grundausrüstung an Fähigkeiten geboren, die ihre Motorik, ihre Wahrnehmung und ihre Theoriebildung betreffen. Aus neueren Forschungen der Entwicklungspsychologie sowie der Neurobiologie ist bekannt, dass gewisse Qualifikationen lange vor der Schule erworben werden. Kinder können nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst. Kinder sind Forscher, Erfinder, Bastler... . Dies ist ein Bild vom Kind, von dem wir im Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ ausgehen.

Wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre verweisen darauf, dass jedes Kind bereits in einem sehr frühen Alter und mit hoher Eigenaktivität sich aktiv und in der Tätigkeit eine Vorstellung von sich selbst und der Welt aufbaut. Es ist aber nicht nur Akteur seiner Entwicklung, sondern es konstruiert selbsttätig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht einerseits aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten (Gefühlstönungen) verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist andererseits mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine (subjektive) Bedeutung zuweisen (Laewen 1999).

Das Kind sorgt selbst für Welterkenntnis und -deutung, die es in Interaktionsprozessen als subjektive Entwürfe einbringen kann. Ausgangspunkt des aktiven sich selbst Bildens ist das, was das Kind wahrnimmt. Als Grundlage für seine Selbstbildungsprozesse braucht es komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die Wahrnehmung ist dabei als Konstruktionsprozess zu sehen und nicht nur als bloße Abbildung der Realität. Die Wahrnehmung muss also selbst schon als Bildungsprozess des Kindes angesehen werden und schließt die Emotionalität und die individuelle Geschichte mit ein. In der hier formulierten Annahme kommt zum Ausdruck, dass das Kind nicht in Form von Beschäftigung oder Belehrung gebildet wird, sondern aus sich heraus bestrebt ist, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz erwirbt.

Prozesse wechselseitiger Anerkennung sind eine weitere notwendige Bedingung für die Selbstbildungsprozesse des Kindes, insbesondere für die Qualität dieser Prozesse. Werden die Kinder durch den Erwachsenen anerkannt, machen sie sich auf den Weg zum Weltverstehen z.B. durch das Erkunden unterschiedlichen Materials oder verschiedener Gegenstände, entwickeln sie ein Selbst, ein Selbstbewusstsein, eine Identität.

Die Grundlage für Prozesse wechselseitiger Anerkennung sind die frühen Bindungsbeziehungen. Es sind die ersten persönlichen Beziehungen die das Kind zu anderen aufbaut. Die Möglichkeit soziale Muster der Bindungen aufzubauen sind genetisch bedingt, also angeboren. Jedes Kind, das nicht völlig isoliert von anderen Menschen aufwächst, baut Bindungsbeziehungen auf. Die Erzieherin in der Kindertagesstätte ist für das Kind eine wichtige Bindungsperson. Fühlt sich das Kind bspw. von der Erzieherin geachtet und wertgeschätzt, wird es selbst der Erzieherin mit Zugewandtheit, Interesse,

Mitteilungsbedürfnis, Freundlichkeit usw. begegnen. Insofern spielt die Wechselseitigkeit in der Anerkennung eine entscheidende Rolle im Alltag einer Kindertageseinrichtung. Interaktionsprozesse zwischen den Kindern untereinander, die auf wechselseitiger Anerkennung beruhen sind eine wichtige Voraussetzung von Bildungsprozessen.

In diesem Projekt wurden wichtige Erkenntnisse zu Fragen, z.B.: „Wie lernen Kinder?“ oder auch: „Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen kindlicher Entwicklung aus konstruktivistischer Sicht im Hinblick für die Bildung und Erziehung im Kindergarten?“ erarbeitet.

Fragen von Geschlecht, von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen, waren nicht Forschungsgegenstand und somit ist auch dieses Projekt „am Kind“ an sich orientiert.

Innerhalb dieses Forschungsvorhabens wurden neben der Arbeit zum Bildungsbegriff auch Fragen der Erziehung diskutiert.

Hier sehe ich Möglichkeiten, um Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik im Kindergarten bewusster als bisher seitens der Erzieherinnen im Alltag zu berücksichtigen und zu gestalten.

Wie bereits erwähnt, bilden sich Kinder selbst, sie müssen nicht gebildet werden. Die Kinder sind recht gut in der Lage, sich miteinander moralische Werte zu erarbeiten, Regeln des miteinander zu entwickeln und zu befolgen, soziale Beziehungen aufzubauen und eine eigene Identität auszubilden, ohne dabei die Hilfe der Erzieherin in Anspruch zu nehmen (Völkel 1999). Wo bleiben dann aber die erziehenden Erwachsenen?

Wenn bislang Bildung als Selbstbildung des Kindes verstanden wird, so ist Erziehung in diesem Zusammenhang als Antwort der Erzieherin auf die Bildungsbewegung des Kindes zu sehen.

Erziehung ist zunächst als legitimes kulturelles Anliegen zu sehen, als eine konkrete Tätigkeit der Erzieherin und gerichtet **auf die Gestaltung der Umwelt des Kindes**. Die Erzieherin bietet den Kindern einen materiellen, räumlichen und sozialen Rahmen an, in dem sie ihr kognitives, soziales und emotionales Wissen konstruieren können.

Mit der „Brille“ geschlechtsbezogener Pädagogik wird die Erzieherin:

- die Raumgestaltung
- das verfügbare Material
- das Mobiliar
- die Bewegungsräume und -möglichkeiten
- den Raum und die Gelegenheit für Ko- Konstruktionen
- die Vielfalt möglicher Sinneserfahrungen
- die Organisation des Tagesablaufes
- die Situationen des Alltags

so gestalten, dass sowohl die Jungen als auch die Mädchen vielfältige Herausforderungen „antreffen“, die ihnen insbesondere Anregungen und Unterstützung geben im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Identität.

Erfahrungen aus der Praxis verweisen darauf, dass es wichtig ist, dass Erzieherinnen ihren pädagogischen Blick sensibler darauf zu richten, ob die Jungen in ihren Bedürfnissen ausreichend bedacht wurden. Ein Blick in die Räume von Kindereinrichtungen, u.a. auf das Materialangebot lassen eher den Schluss zu, dass für die Mädchen das Angebot vielfältiger und abwechslungsreicher ist. Erzieherinnen könnten sich u.a. der Frage zu wenden, ob es für die Jungen z.B. ausreichend ist, auf eine Fülle an verschiedenen Bausteinen, Autos, Bastelmaterialien usw. zurückgreifen zu können, oder ob nicht in gerade als „unpädagogisch“ eingestuften Materialien (in Baumärkten ist in dieser Hinsicht eine Menge zu finden) der Anreiz zur Auseinandersetzung, die Aneignung von Wissensbeständen für die Jungen zu finden ist. Ebenso bieten z.B. ein Mikroskop, eine Lupe, ein Globus, eine Weltkarte, der „richtige“ Werkzeugkasten oder auch die eigene „Schatztruhe“, nicht ausschließlich Bücher für Kinder, sondern Lexika oder Nachschlagewerke eine Fülle an Anregungen, auch für Jungen, um sich mit der Welt aus einander zu setzen, ihre Identität zu entwickeln.

Erziehung ist aber auch als **Antwort auf die Bildungsbewegung** des Kindes zu sehen. Um Antworten zu können, muss die Erzieherin in der Lage sein, kindliche Bildungsprozesse zu verstehen oder zumindest anzuerkennen. Anders ausgedrückt, sie muss die (Bildungs-) Themen der Kinder erkennen, um angemessen Antworten zu können.

Um das Gesagte zu verdeutlichen, stellen Sie sich folgende Situationen in einer Kindergruppe vor. Vier Jungen sind in der Bauecke mit einem für sie wichtigen Thema beschäftigt, sie verhandeln gerade Gerechtigkeit im Zusammen-

hang mit der Verteilung von Autos. Erkennt eine Erzieherin dieses Thema der Jungen nicht, wird sie diese vielleicht auffordern, sich doch mal um die Ordnung auf der „Baustelle“ zu kümmern. Ihrem Empfinden nach, sieht der Bau- platz der Jungen nämlich mehr als „rumpelig“ aus. In diesem Beispiel antwor- tet die Erzieherin vermutlich an der Bildungsbewegung der Jungen vorbei.

In einem zweiten Beispiel sind die Jungen auf dem Spielplatz damit beschäftigt, auszuhandeln, wie sie mit einem sehr begehrten Spielzeug umgehen sollten. Die Situation ist entstanden, da drei Kinder keine Einigung darüber erzielen konnten, wer von ihnen zuerst das Spielzeug benutzen darf. So konstruieren sie Regeln für den Umgang mit dem begehrten Spielzeug und kommen zu dem Schluss, zunächst darf A. damit spielen, da er bereits vor dem Mittagessen von seiner Mutter aus dem Kindergarten abgeholt wird. Anschließend spielen B. und C. damit, da sie auch noch am Nachmittag im Kindergarten sein werden. Beobachtet eine Erzieherin Kinder in einer wie eben beschriebenen (Streit- oder Konflikt-) Situation, unterstützt sie die Jungen nicht, in dem sie den Streit „schlichtet“ nach dem Motto: „Wenn ihr keine Lösung findet und euch streitet, dann entscheide ich jetzt mal.“ Nur wenn die Erzieherin erkennt, dass die Jungen eigene Regeln des Miteinander konstruieren, wird sie nicht nach dem genannten Motto verfahren, sondern es als wichtig für die Entwicklung sozialer Beziehungen, insbesondere für den Umgang mit Konflikten der Jungen unter- einander anerkennen. Ihre Aufgabe besteht in diesem Zusammenhang darin, den Jungen einen emotionalen Rahmen zur Verfügung zu stellen, eine At- mosphäre zu schaffen, in der Konflikte erlaubt sind und die den Kindern gleich- zeitig als (Bindungs-) Person zur Verfügung steht, wenn diese ihre Konflikte nicht mehr allein bewältigen können.

In einem letzten Beispiel geht es um ein Spiel, welches eine riesige Faszination auf Kinder, ganz besonders auf Jungen ausübt. Es geht um das Pokemon- Spiel oder das Spiel der kleinen Monster. Für viele Erzieherinnen ist es völlig rätsel- haft, was die Jungen an diesen Figuren so reizvoll finden. Sie selbst finden diese Monster in ihrem Aussehen wenig reizvoll und schon gar nicht niedlich. Ebenso ist die Spielidee von Pokemon für die überwiegende Mehrheit der Pädagoginnen kaum nachvollziehbar oder in ihrem bisherigen Verständnis von Erziehung, als pädagogisch wertvolles Spielzeug einzustufen. Der Spieler schlüpft in die Rolle des Jungen Ash der durch das Land zieht und eben jene Pokemons fängt. Je besser der Spieler gefangene Pokemons trainiert und je



geschickter er ihre Stärken ausnutzt, um so erfolgreicher kann er sein. Er erhält dann auch die gebührende Anerkennung durch ein ausgeklügeltes Punktesystem. So eignen sich die Jungen mathematischen Kenntnisse an, entwickeln sie soziale Beziehungen und erwerben sprachliche Fähigkeiten. Es gibt ca. 150 kleine Monster und jedes hat einen japanischen Namen, der auch von ihnen gesprochen werden muss. Das die Unterscheidung der vielen Monster auch der Entwicklung der Wahrnehmung der Jungen dient (der Wahrnehmungsprozess ist bereits als Denkprozess des Kindes zu sehen), sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt.

Entwickeln die Jungen in diesem Spiel nun auch noch Tausch- und „Vervielfältigungsfähigkeiten“ sehnen sich nicht wenige Erzieherinnen nach jenen Zeiten zurück, in denen die Jungen im Spiel in die Rolle des Familienvaters, des Busfahrers oder des Arztes „schlüpfen“. Eine Sehnsucht, die daraus resultiert, dass die Erzieherinnen das Thema im Spiel der Pokemons und der Jungen nicht erkennen. Erkennen sie jedoch die Bildungsbewegung werden sie sich in einer solchen Spielsituation angemessen verhalten und nicht hilflos den Jungen (und den kleinen Monstern) gegenüber stehen oder es sogar verbieten.

Erziehung ist aber auch **als Zumutung von Themen** zu sehen. Dabei geht es u.a. darum, die Erfahrungsräume der Jungen und Mädchen zu erweitern. Auch hier können sich Erzieherinnen die Frage stellen: „Sind meine Themenangebote (z.B. Projekte im Kindergarten) sowohl für die Jungen, als auch für die Mädchen hinsichtlich ihrer Entwicklung unterstützend und bereichernd?

Je besser die Erzieherin über die interessierenden Themen der Jungen Bescheid weiß, um so besser wird es ihr gelingen, entsprechende Themen im Alltag der Kindereinrichtung anzubieten.

Rohrman und Thoma (1998) haben in ihrem Buch: „Jungen in der Kindertagesstätte“ auf Schritte der Veränderung verwiesen, wenn Fragen geschlechtsbezogener Pädagogik ernsthaft diskutiert werden sollen.

Für mich stellen sie eine gute Grundlage für weiterführende Forschungen zu Bildung und Erziehung unter dem Geschlechteraspekt im Kindertagesbereich dar. Beide Autoren stellen folgende Möglichkeiten zur Veränderung der Situation von Jungen und Erzieherinnen im Alltag vor:

1. Zunächst sollte die Erzieherin bei sich selbst anfangen. Sie ist Ausgangspunkt für Veränderungen. Hilfreich sind dabei Fragestellungen wie: „Wie



erlebe ich Jungen im Alltag? Was für Gefühle löst das in mir aus? Wie sie mit Jungen umgeht, hängt entscheidend mit ihrer eigenen Sozialisation, ihrer bisherigen Biografie, insbesondere mit ihrer Rolle als Frau zusammen. Ihr eigenes „So geworden sein“ bleibt nicht ohne Folgen. Daher ist die Auseinandersetzung, die Reflexion mit den eigenen Gefühlen und der eigenen Biografie von grundlegender Bedeutung.

2. Die Erzieherin muss mehr über Jungen wissen. Um Jungen besser verstehen zu können, ist es nötig, mehr über die besonderen Lebensfragen sowie die Entwicklung von Jungen zu erfahren. Das bedeutet, dass die Erzieherin ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster überprüft, sie in Frage stellt oder sich gar von ihnen trennt.
3. Den Alltag bewusster zu gestalten. Angemessen mit Jungen umzugehen bedeutet, dass die Erzieherin im Alltag geschlechtsbezogene Aspekte des Zusammenlebens (von Jungen und Mädchen, von Frauen und Männern) nicht übersieht, sondern diese bewusst gestaltet.
4. Neue oder andere Wege einschlagen. Geschlechtsbezogene Pädagogik will Anstöße für Veränderungen geben. Zunächst heißt das für die Erzieherin in einem ersten Schritt, sich über die Ziele klar zu werden. Erst dann kann sie in einem zweiten Schritt neue Ideen für die Raumgestaltung, die Beschaffung von Material, für die Struktur des Tagesablaufes, für die Themenangebote entwickeln.

#### Literatur

---

**Blank- Mathieu, M.:** Jungen im Kindergarten. Frankfurt: Brandes & Apsel 1996

**Fried, L.:** Kindergartenerziehung heute: geschlechtstypisch oder geschlechtsflexibel? In: Berty et al.: Emanzipation im Teufelskreis. Zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990

**Laewen, H.-J.:** Alien Kind- das unbekannte Wesen. In: Klein und Groß, 9!1999 S.6-17

**Rohrmann, T./Thoma, P.:** Jungen in Kindertagesstätten. Lambertus 1998

**Völkel, P.:** Die Entwicklung des Denkens. Unveröffentlichtes Manuskript. INFANS Berlin 1999

Dr. Marion Musiol  
Franckesche Stiftungen Halle  
Francke Platz 1 · 06110 Halle  
Tel. (0345) 2127419  
leitung@francke-halle.de

---

Maria Canisia Engl

## Chancengerechte Mädchen- und Frauenbildung als pädagogisches Projekt

Ich brauche Sie sicherlich nicht davon zu überzeugen, dass Frauen in unserer Welt und auch in unserer bundesdeutschen Gesellschaft absolut nicht die gleichen Möglichkeiten offen stehen wie Männern, dass also die Gleichstellung der Geschlechter als Option immer noch offen ist. Man kann das damit verbundene Problem Erfolg versprechend soziologisch und politisch angehen und zu lösen versuchen. Es erscheint mir jedoch außerordentlich wichtig, die psychologisch-pädagogischen Ansatzpunkte für eine Problemlösung nicht zu übersehen, zumal auf einem Bildungskongress.

Überzeugt, dass zur Beseitigung der Hindernisse, die der Gleichstellung der Frau in der Welt und insbesondere auch in den postmodernen Gesellschaften entgegenstehen, die Pädagogik nicht nur einen wesentlichen Beitrag leisten kann, sondern auch muss, will ich Ihnen ein Erziehungskonzept vorstellen, das nachweislich Mädchen und jungen Frauen jene Schlüsselqualifikationen vermitteln kann, welche ihnen gleiche Chancen in Bildung und Beruf eröffnen. Ich verstehe darunter

- qualifizierte wissenschaftliche bzw. praktische Kompetenz,
- Kreativität,
- Ichstärke,
- auf realistischer Selbsteinschätzung basierendes hohes Selbstwertgefühl,
- gesundes Selbstbewusstsein.

Nur wenn es Frauen gelingt, selbstständig und aus eigener Kraft Gleichstellung in Bildung, Beruf, Gesellschaft und Kirche zu erzielen, sind sie wirklich frei und dann auch in der Lage, Chancen wahrzunehmen. So lange nämlich Chancengleichheit letztlich doch vom Wohlwollen, vielleicht sogar nur vom politischen Kalkül der dominierenden gesellschaftlichen (sprich: Geschlechts-)Gruppe abhängt, wird das Verhältnis zwischen Männern und Frauen zumindest partiell ein ungesund rivalisierendes, gespanntes, neurotisierendes sein und partnerschaftliche Zusammenarbeit unmöglich machen. Gerade das partnerschaftliche Verhältnis der Geschlechter ist jedoch das anzustrebende Ziel, damit in unserer Welt im Sinne der Beschlüsse der UN-

Konferenz von 1992 in Rio de Janeiro eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ überhaupt zielgerade in Gang kommen kann. (Am Rande: Dieser „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist ja auch eine groß angelegte Initiative der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gewidmet. Unsere Realschule gehört zu den 11 Modellschulen Bayerns, die dafür an der Entwicklung eines praktikablen Programms arbeiten.)

### **1. Kurze Vorstellung der Schule**

Die Dr.-Johanna-Decker-Schule für Mädchen umfasst ein Gymnasium mit drei Ausbildungsrichtungen (neuspr., math.-nat. und sozialwissenschaftlich) und eine (gegenwärtig noch) vierstufige, jedoch im Umbau zur Sechsstufigkeit befindliche Realschule mit einem wirtschaftskundlichen und einem hauswirtschaftlichen Zweig. Sie wird z. Z. von rund 1050 Schülerinnen aus der mittleren Oberpfalz besucht.

1839 von der Gründerin der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau, Karolina Maria Theresia Gerhardinger, ins Leben gerufen, trägt sie seit 1978 den Namen einer ihrer ehemaligen Schülerinnen, nämlich der im Rhodesischen Bürgerkrieg ermordeten Missionsärztin Dr. Johanna Decker (1918-1977).

### **2. Pädagogische Zielsetzung**

Die Zielsetzung für die Gründung unserer Schule war eine durchaus emanzipatorische:

Lange vor entsprechenden staatlichen Ansätzen wollte Maria Theresia Gerhardinger zu Beginn des 19. Jahrhunderts jungen Mädchen aus der Mittel- und Unterschicht die Möglichkeit einer höheren Bildung und damit eine Chance für Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Freiheit eröffnen.

2.1 Unter dem Wahlspruch „LEBEN IN FÜLLE“ (Joh. 10,10) lassen wir uns bei unserer pädagogischen Arbeit von folgenden Grundgedanken leiten:

- Wissen und Erkenntnis,
- Kreativität,
- Glaube an Gott,
- Freiheit und Verantwortung.

- **Wissen und Erkenntnis** wollen wir durch zielbewussten, auf möglichst hohe Effizienz ausgerichteten Unterricht vermitteln. Deshalb legen wir großen Wert auf

bestmögliche Ausstattung der Schule mit Lehr- und Lernmitteln und auf optimales Arbeitsklima.

Wir wollen unsere Schülerinnen hinführen zu vorurteilsfreier und zugleich kritischer Offenheit gegenüber Wissenschaft und Kultur, wollen mit ihnen die richtigen Arbeitstechniken und vor allem die Fähigkeit zu differenzierendem Denken als Voraussetzung rationaler Orientierung und Entscheidungsfindung einüben.

- Leben erweist seine Lebendigkeit und Qualität in der **Kreativität**.<sup>1</sup> Deshalb begrüßen wir Initiativen von Eltern, Schülerinnen und Mitgliedern des Kollegiums zur Verlebendigung schulischen Lebens und fördern sie auf jede nur mögliche Weise.

So schufen wir beispielsweise verschiedene Auszeichnungen und Preise, um besonderes künstlerisches und soziales Engagement angemessen zu würdigen. Neben der „Medaille für besondere Verdienste um die Schulgemeinschaft“, die alljährlich an Abiturientinnen und Absolventinnen der Realschule verliehen wird, und der „Theresia-Gerhardinger-Medaille“ für herausragende Verdienste von Mitgliedern des Kollegiums und Förderern unserer Schule wurden dieses Jahr erstmals von der Fachschaft Deutsch Preise im „LITERARISCHEN WETTBEWERB UM DIE BLAUE BARKE“ verliehen.

- Unser pädagogisches Konzept gründet u.a. in der Überzeugung, dass in unserer pluralistischen Gesellschaft, deren postmoderne Weltsicht von der Relativitätstheorie Einsteins und immer neuen kosmologischen Erkenntnissen geprägt ist, der **Glaube an Gott** nicht nur (die heute als notwendig wiederentdeckte) Wertorientierung, sondern auch eine tragfähige Basis für ein möglichst angstfreies, sinnerfülltes Leben bietet, eine Basis für tatkräftiges Zupacken, mutige, doch stets faire und tolerante Stellungnahme und beherztes soziales Engagement.

Wir verstehen unsere Schule inmitten der Vielzahl der vorhandenen „Welten“ als die Welt, in der der Glaube an den Dreieinigen Gott gleichsam wie Luft geatmet und ganz selbstverständlich gemeinsam gelebt wird.<sup>2</sup>

- Zur Fülle des Lebens, die wir anstreben, gehören wesentlich **Freiheit und Verantwortung**. Darum setzen wir bewusst auch Grenzen, machen jedoch immer ihre Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einsichtig. Wir üben mit unseren Schülerinnen das Finden und Durchtragen von Entscheidungen ein, zeigen ihnen, dass Gehorsam nur dann menschenwürdig ist, wenn er nicht in Unterwerfung,

sondern in Zustimmung besteht. Wir legen großen Wert auf die je angemessene Form von Lebensäußerungen, lehnen jedoch gerade deshalb jede Art von Formalismus ab. So fühlen wir uns z.B. an Vorschriften oder Anordnungen, deren Sinnhaftigkeit nicht zu erkennen ist, auch nicht gebunden.<sup>3</sup>

Unter dieser Zielsetzung wollen wir unsere Schülerinnen befähigen, realistisches Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Kräfte, Ichstärke und Wertebewusstsein zu entwickeln, damit sie immer mehr in der Lage sind, Entscheidungen frei zu treffen und zu verantworten, selbstkritisch die eigene Meinung zu überprüfen, der gewonnenen Einsicht auch gegen Widerstände zu folgen und auf diese Weise zu erfahren, worin personale, d.h. wahre Freiheit besteht.<sup>4</sup>

## 2.2 Wir setzen in unserer Arbeit vor allem auf

- Konzentration aller Kräfte und Mittel auf die Entfaltung einer jeden Schülerin,
- Ganzheitlichkeit,
- Personalität,
- Nachhaltigkeit.

- Im **Mittelpunkt** unseres Interesses und unserer **Pädagogik** steht das je konkrete junge Mädchen, dessen Begabungen wir fördern, dessen Anlagen wir zu voller Entfaltung bringen wollen. Wir gehen auf seine Eigenart gezielt ein und stellen unseren Unterricht darauf ab. Dies gelingt umso leichter, als wir als freie katholische Schule in unseren Unterrichtsmethoden nicht an staatliche Vorgaben gebunden sind.

- Dabei geht es uns wesentlich um eine ganzheitliche Förderung, eine möglichst gleichzeitige und gleichmäßige, d.h. harmonische Schulung und Entwicklung aller körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte; denn wir sind überzeugt, dass die jungen Mädchen nur so frauliche **Identität** gewinnen und die für ein gegliücktes Leben notwendige **Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit** und **Frustrationstoleranz** erwerben.

Wir setzen im Schulalltag viele musische, künstlerische, zur Kreativität ermutigende Akzente und erzielen auf diese Weise, dass unsere Schülerinnen Spaß an diszipliniertem wissenschaftlichen Arbeiten gewinnen und darin auch beachtliche Erfolge erzielen.

- Dies setzt allerdings eine weitere Komponente voraus: die Erfahrung, dass man **Mensch nur im menschenwürdigen Umgang mit Menschen wird**. Deshalb legen wir größten Wert auf offene, respektvolle, faire und gute persönliche Beziehungen untereinander. Auf diese Weise üben wir die für das persönliche Glück und die Gemeinschaft so wichtigen sozialen Tugenden der Aufmerksamkeit, der Rücksicht und des tatkräftigen Eintretens für Schwächere ein.
- Alle unsere diesbezüglichen Aktionen, Programme, „Unternehmungen“ stehen unter der grundsätzlichen Vorgabe der **Nachhaltigkeit**. Wie wir unsere Einzelaktionen kräfteökonomisch vernetzen, so sorgen wir auch gezielt dafür, dass sie nicht wie ein einmaliges Feuerwerk am Himmel der Erinnerung verglühen. Deshalb planen wir sie so, dass möglichst viele Schülerinnen an der Vorbereitung beteiligt sind, dass die Aktion zum persönlichen Erlebnis und zusammen mit anderen Erlebnissen als wohltuendes Klima erfahren wird.

Der Wert eines pädagogischen Konzepts erweist sich an den Ergebnissen, die es zeitigt. Ich denke, dieser Messlatte kann sich unsere Schule getrost stellen. Nicht nur, dass wir stets ein Haus vergnügter und quicklebendiger Mädchen haben, die sich mit ihrer Schule identifizieren und stolz auf sie sind<sup>5</sup>, nicht nur dass wir in den letzten Jahren etwa ein Drittel der Bewerberinnen aus Raumgründen nicht aufnehmen konnten – unsere Realschulabsolventinnen genießen bei der heimischen Wirtschaft einen hervorragenden Ruf und machen zumeist sehr schnell berufliche Karriere. Und die Mehrzahl unserer Abiturientinnen absolviert mit Erfolg ein Hochschulstudium. Nicht wenige können eine beachtliche wissenschaftliche Laufbahn verzeichnen: So entdeckte eine Biologie-Doktorandin so nebenbei ein bislang unbekanntes Protein und wurde bereits mit 28 Jahren als Dozentin an die eidgenössische Hochschule in Zürich berufen. Die Habilitationsschrift einer anderen ehemaligen Schülerin wurde vor einigen Jahren an der Universität Regensburg als beste des Jahres ausgezeichnet. Und – um ein drittes Beispiel zu nennen – Prof. Dr. Herta Flor, vor ihrem Wechsel nach Mannheim ab 1995 bis April dieses Jahres hier in Berlin Inhaberin der C-4-Professur für klinische Psychologie an der Humboldt-Universität, legte an unserem Gymnasium 1975 als Jahrgangsbeste die Abiturprüfung ab. Während ihres Studiums war sie Stipendiatin der bayerischen Hochbegabtenförderung sowie der Yale University, U.S.A.



Unsere prominenteste Schülerin war Dr. Mildred Scheel, geb. Wirtz, die 1950 an unserem Gymnasium ihre Abiturprüfung ablegte.

Meine Damen und Herren, dies als kurzen Überblick. Genauere Einzelheiten, vor allem der konkreten Umsetzung unseres Konzepts entnehmen Sie bitte den aufliegenden Flyern und den Informationen an unserem Stand.

#### Anmerkungen bzw. Ergänzungen \_\_\_\_\_

- 1 Aus der Fülle unseres kreativen Arbeitens möchte ich nur einiges beispielhaft herausgreifen: Wir pflegen bewusst die musischen Fächer: Mehrere Chöre, breite Auswahl an Instrumentalunterricht; Produktion von 3 CDs; Schultheater; Jazztanz; Konzert- und Theaterabende; kreatives Schreiben (auch von Facharbeiten!); literarische Wettbewerbe (letzter zum Thema „Sehnsucht“) kreative Gestaltung des Jahresberichts, Wolfgangsfestschrift, Schülerzeitung etc. - 1998 schrieb unsere Abiturientin Susanne Krones als Facharbeit ein modernes Faust-Drama mit einer Mikrobiologin als Faust. Sie schrieb es nicht nur, sondern inszenierte das Drama auch wirklich professionell mit einigen Freunden aus anderen Amberger Gymnasien und Mitkollegiatinnen im Festsaal unserer Schule. Im Herbst 1998 gestaltete sie, wiederum mit ehemaligen Mitschülerinnen, einen Hilde-Domin-Abend und 1999 inszenierte sie ihr Drama MEDEA: Beides hätte jeder Großstadtbühne Ehre gemacht.
- 2 Der Entfaltung des gläubigen Bewußtseins dienen die gezielte Vorbereitung und Feier der großen Feste des Kirchenjahres, die gemeinsame Feier der Eucharistie in den großen Schulgottesdiensten am Anfang und Ende des Schuljahres, zu festlichen Anlässen, an Aschermittwoch und vor Ostern sowie nicht zuletzt in den wöchentlichen, von den einzelnen Klassen gestalteten Schülergottesdiensten; die gezielte Firmvorbereitung, Glaubensseminare und Besinnungstage für die einzelnen Klassenstufen, die jährliche Schulwallfahrt. Zu gläubiger Verantwortung sollen führen unsere Aktionen im Rahmen von Shalom, dem weltweiten Netzwerk der Armen Schulschwestern v.U.L.Fr. für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung; soziale Einsätze für Aussiedlerkinder, Lernbehinderte, kranke und alte Menschen; die aus bewusstem Konsumverzicht im Advent und der Fastenzeit erzielten Spenden für die Missionen unseres Ordens in Afrika und Asien (pro Jahr regelmäßig zwischen 6000 und 10.000 DM).  
Wir indoktrinieren und zwingen nicht, sondern setzen uns im Unterricht und in Einzelgesprächen mit unseren Schülerinnen unvoreingenommen und offen über Fragen des Glaubens und kirchlicher Anordnungen auseinander. Wir weichen Herausforderungen nicht aus. Wir reden nichts schön. Wir Lehrerinnen und Lehrer zeigen uns als die, die wir sind: Im Glauben mit unseren Schülerinnen auf dem Weg zu je größerer Gotteserkenntnis. So wollen wir in ihnen ein Selbstverständnis wecken, das wahrhaft katholisch ist und damit genau das Gegenteil von Rückwärtsorientierung, Enge, Erstarrung, von ängstlicher oder machtorientierter Abgrenzung, wie es bestimmte kirchliche Kreise gegenwärtig zunehmend zu erzwingen suchen.



3 Wir beteiligen auf allen Ebenen der Entscheidungsfindung für unsere pädagogische Arbeit möglichst alle davon Betroffenen.

Wir haben ein eigenes Modell der Schülermitverantwortung, stehen auch der jüngsten Schülerin aufrichtig Rede und Antwort, handeln als Pädagoginnen und Pädagogen berechenbar und konsequent, gewähren immer größere Freiräume, stellen uns der Verantwortung und scheuen uns auch nicht, im Sinne wahrer Autorität unsere Schülerinnen zu Pflicht und Verantwortung zu rufen.

Wir geben eigene Fehler offen zu und sorgen nach Möglichkeit für Wiedergutmachung.

4 Diese knappe Skizzierung unseres Erziehungskonzepts wäre unvollständig ohne die Feststellung, daß es uns nicht primär um den pädagogischen Entwurf geht, er ist lediglich eine Art Koordinatensystem, das der Orientierung dient und Leben erleichtert, aber nur dann, wenn unser Konzept jeden Tag neu umgesetzt, d.h. ständig ergänzt, verändert, eben bewusst gelebt wird.

5 Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die „Galerie bedeutender Frauen“, mit der wir unsere Flure schmücken.

OStD i.K. Maria Canisia Engl  
Dr.-Johanna-Decker-Gymnasium,  
Dr.-Johanna-Decker-Realschule der Armen  
Schulschwestern von Unserer Lieben Frau  
Deutsche Schulgasse 2  
92224 Amberg  
Tel. (09621) 481-12  
Canisia.Engl@asamnet.de

Sigrid Metz-Göckel

## Geschlechtertrennung als Motor der Studienreform oder im Gegenwind zur Koedukation

Die Reformimpulse durch Geschlechtertrennung gehen von Studiengängen aus, in denen Frauen extrem unterrepräsentiert sind, z.B. in Informatik und Elektrotechnik. Im Sinne eines institutionellen Krisenexperiments stören monoedukative Reformprojekte bisherige Routinen und Selbstverständlichkeiten und können dadurch neue Lernmöglichkeiten eröffnen.

Die Reformimpulse bestehen darin, Studienorganisation und Studieninhalte in den ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen so zu ändern, dass sie für Frauen attraktiver werden und das bedeutet, nicht Schwellenängste für Frauen zu mildern und Informationsdefizite auszugleichen, sondern curriculare und hochschuldidaktische Reformen einzuleiten. Die bisherigen Erfahrungen mit einer absichtlichen Geschlechtertrennung (Monoedukation) zeigen, dass sogenannte 'frauenspezifische' Angebote bei den Frauen selbst nicht mehr auf Akzeptanz stoßen, wenn sie nicht mit weiteren curricularen Veränderungen und einem aufnehmenden Arbeitsmarkt einhergehen (Beispiel ist die Fachhochschule Ahlen in Baden-Württemberg, die einen Studiengang Feinwerkmechanik für Frauen einrichten wollte und scheiterte).

Unter bestimmten Bedingungen, nämlich dass

- die bisherigen Verantwortlichen für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge ihren Studiengang durchforsten,
- Lehrformen überdenken und
- inhaltliche Veränderungen vornehmen sowie
- den Arbeitsmarkt für Frauen vorbereiten,

nur unter solchen veränderten Rahmenbedingungen können Frauen über geschlechtergetrennte Studienangebote ein Motor für Veränderungen sein und bisher starre disziplinäre Studienorganisationen aufbrechen. Eine durchdachte oder reflexive Monoedukation (Teubner 2000) sollte sich auf Erkenntnisse der Frauen/Geschlechterforschung beziehen und kann somit eine Strukturen und Fachkulturen verändernde Dynamik in Gang setzen. Sie bezieht sich dann nämlich auf die Studiengänge und nicht (nur) auf die Frauen.

Dies ist auch der Grundgedanke des Gendermainstreaming. Gendermainstreaming als neue Frauen-Politik richtet sich an alle Entscheidungsträger, vor allem die männlichen Entscheider.

Krisenexperimente zeichnen sich dadurch aus, dass sie Alltagsroutinen herausfordern, im guten Sinne provozieren. Die Geschlechtertrennung selbst ist inzwischen auch eine Provokation für eine durchgängig koedukative Umgebung und Bildungspolitik. Sie kann institutionell wegen ihrer Nebenfolgen wirksamer sein als bisherige frauenfördernde Maßnahmen und Projekte, aber diese absichtlichen und unbedachten Nebenfolgen machen sie auch riskant.

Begleitfolge einer reformorientierten Monoedukation ist die Verunsicherung der Koedukation als institutionalisierte Generallösung. Verunsicherungen eröffnen die Möglichkeit eines kulturellen Gegensteuerns für Sachverhalte, deren Unabänderlichkeit und Eindeutigkeit selbstverständlich gegeben schienen. Diese bisherigen Projekte einer Geschlechtertrennung an Hochschulen haben zudem die ingenieurwissenschaftlichen Initiatoren des Mainstream mit der Frauen/Geschlechterforschung in Kontakt gebracht und sind dabei, das stereotype Bild von Frauen und den herkömmlichen Geschlechterbeziehungen ins Wanken zu bringen.

**Seit kurzem gibt es ein Frauenstudium ganz besonderer Art.** An einigen Fachhochschulen wurden und werden parallele Studiengänge oder sogar exklusive Studiengänge für Frauen eingerichtet. Diese Hochschulprojekte der Geschlechtertrennung sind z.T. Reaktionen auf Modellversuche, z.B. zur „Motivation von Frauen und Mädchen für ein Ingenieurstudium“ in Niedersachsen. Die Modellversuche haben zwar neue Erkenntnisse, aber bisher nur relativ schwache Wirkungen erzeugt. Einige der entwickelten und weitergeführten Module aus den verschiedenen Modellversuchen sind z.B.:

- Informationsveranstaltungen zu Mädchen bzw. Frauen-Technik-Tage,
- Spezialangebote für Schülerinnen und Studentinnen sowie
- die Etablierung und der Ausbau von Frauennetzwerken.

## Überblick über reformorientierte Projekte der Geschlechtertrennung an Hochschulen

### *Fachhochschule Wilhelmshaven: Wirtschaftsingenieurwesen*

Es handelt sich hier um einen Pionierfachbereich mit steigenden Studierendenzahlen. Erstmals im WS 1997/98 wurde ein paralleler Studiengang für Frauen eingerichtet und mit einer externen wissenschaftlichen Begleitung versehen. Der Einführung dieses Parallel-Studiengangs ging eine Reform der Wirtschaftsingenieurausbildung voraus, bei der die

- Internationalisierung
- interdisziplinäre Teamkompetenz
- selbstorganisierte Lehr- und Lernformen eingeführt bzw. intensiviert wurden.

Dadurch wurde dieses Studium auch für Frauen attraktiver.

„Das Studium erfüllt durch seine enge interdisziplinäre simultane Verflechtung wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlicher Inhalte den gerade an Frauen gestellten Anspruch auf kommunikativ geprägte und ganzheitliche Betrachtungsweise von fachlichen und sozialen Zusammenhängen“ (Siegle, 2000, S. 33). Weitere Planungen beziehen sich auf die Integration der Gesellschaftswissenschaften. Ausgangspunkt dieser Planung war eine angenommene Differenz zwischen den Geschlechtern, die sich im Prozess des Studiums auflösen sollte.

### **Reform des Grundstudiums**

Das Grundstudium soll zwar die Werkzeuge liefern, jedoch konsequent unter Berücksichtigung interdisziplinärer Gesichtspunkte. Neben dem Basiswissen der Ingenieurwissenschaften, insbesondere des Maschinenbaus sowie der Energie- und Elektrotechnik erwerben die Studentinnen juristische, volks- und betriebswirtschaftliche Kenntnisse als Grundlagen für eine erfolgreiche Managementtätigkeit. Zu dieser gehören auch tiefergehende Kenntnisse in Unternehmensführung, Kosten- und Leistungsrechnung sowie Marketing. Da das Berufsfeld sehr breit ist, vermittelt der Studiengang verstärkt allgemeine Fähigkeiten zu

- selbständigen Verbreiterung der Wissensbasis,
- Wahl von Studienschwerpunkten,
- aktiven Lehrformen: Referate, Kursarbeiten, Industrieprojekte,
- Auslandsstudium

## Bisherige Erfahrungen mit der Studienreform

Das Lernklima verändert sich.

„Bei uns wird permanent gefragt und die Prof's beantworten alles geduldig“.

Die Studentinnen zeigen

- waches Interesse;
- gestärktes Selbstbewusstsein;
- bessere Klausurergebnisse (z.B. im Studienfach Fertigung).

Es entwickelt sich ein Wettbewerb zwischen dem koedukativen und monoedukativen Studiengang. **Kritik** kommt insbesondere von männlichen Kommilitonen mit Zuschreibungen an den Frauenstudiengang als Schonraum für Frauen, Nachhilfe, Pudding-Studiengang.

Damit Monoedukation ein reformerisches Korrektiv sein kann, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

- freie Wahl (Wechsel vom monoedukativen zum koedukativen Studiengang ist jederzeit möglich),
- keine Bindung an inhaltliche Vorgaben von Weiblichkeit.

Autorin der Konzeptentwicklung dieses Frauen-Parallel-Studiengangs ist Frau Prof. Dr. Ulrike Teubner (s. Teubner 1997 und 2000).

### *Fachhochschule Bielefeld: Frauenstudium der Elektrotechnik: Energieberatung und Marketing*

Die Einführung des Frauenstudiums im Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik erfolgte im Jahr 1998 auf dem Hintergrund von Umfragen bei 50 Unternehmen der Region. Ingenieure mit Fachhochschulabschluss dominieren inzwischen den Arbeitsmarkt. Neue Leitbilder und Anforderungsprofile sowie ein gestiegenes Selbstbewusstsein von Ingenieuren schufen auch an der Fachhochschule ein Klima des Aufbruchs. 1995 wurden zwei vollständig reformierte Studiengänge der Elektrotechnik und Informationstechnik (Informationsverarbeitung sowie regenerative Energieerzeugung) eingerichtet. *Energieberatung und Energiemarketing* ist der dritte neue Studiengang, der 1998 gestartet wurde. Die beiden Hauptkriterien: männlich und beruflich einschlägig ausgebildet wirkten bisher wie eine Zugangsbeschränkung für Frauen, deren Anteil bisher in den Studiengängen der Elektrotechnik besonders gering, nämlich mit 3-4% an unterster Position liegt.

Unbeschadet dieser Aufbruchstimmung gibt es seit 1995 einen dramatischen Rückgang der Studierenden in den Studiengängen der Ingenieurwissenschaften. Bisherige Abbrecherquoten in elektrotechnischen Studiengängen liegen bei 70-80%. Auch im 'Frauenstudiengang' studieren nach zwei Semestern nur noch 60% der Anfängerinnen.

Das Frauenstudium an der Fachhochschule Bielefeld ist wie folgt organisiert:

- Die Vorlesungen zu den Grundlagen und elektrotechnischem Basiswissen erfolgen koedukativ;
- Seminare, seminaristische Übungen und Praktika werden für das Frauenstudium monoedukativ angeboten, immer dann, wenn aktive Beteiligung der Studentinnen notwendig ist;
- Die Fachprüfungen werden nicht nach Geschlecht getrennt durchgeführt. Die Vermutung qualitativer Unterschiede ist damit ausgeschlossen.

Das Hauptstudium besteht aus einem viersemestrigen Studienteil plus einem Praxissemester in einem Unternehmen der gewünschten Branche Elektrotechnik oder Energiewirtschaft und einem Diplomprüfungssemester an der Hochschule oder in einem Unternehmen. Das Praxissemester kann durch ein Studiensemester im Ausland ersetzt werden, empfohlen werden zwei Auslandssemester. **Dieser Studienteil ist für fünf Jahre Frauen vorbehalten**, um ihnen einen Marktvorteil zu sichern. Langfristig werden die Arbeitsmarktchancen sehr günstig eingeschätzt, die Nachfrage sei nicht zu befriedigen. Die gleichen flächendeckenden Vertriebsstrukturen in Deutschland und Europa begünstigen, ähnlich wie bei der Telekommunikationsbranche eine „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Schumacher S.82).

„Es ist zu beobachten, dass Studentinnen in kleinen Gruppen auftreten, um Wünsche und Bedürfnisse vorzubringen oder Konflikte mit Lehrenden auszutragen. Studenten dagegen agieren verhaltener und in der Regel als Einzelpersonen. Insgesamt ist die Interaktion aller Partnerinnen und Partner innerhalb des Fachbereichs vielfältiger und intensiver geworden. Diese Bereicherung ist allen bewusst, so dass latent vorhandene Vorbehalte zum Frauenstudium im Fachbereich weitgehend ausgeräumt sind“ (Schumacher 2000, S. 84).

Der wichtigste Beweggrund für die Einführung dieses Frauenstudiengangs der Elektrotechnik ist die radikale Öffnung dieser Ingenieurdisziplin für alle gesellschaftlichen Gruppen und die langfristige Sicherung des qualifizierten

akademischen Nachwuchses für Wirtschaft und Gesellschaft. Vorausgegangen war ihm ein BLK-Modell-Versuch „Frauen im Ingenieurstudium an Fachhochschulen“, der an der Fachhochschule Bielefeld koordiniert wurde.

Zielgruppe dieses neuen Studiengangs sind naturwissenschaftlich und mathematisch begabte Frauen, die sich selbst jedoch nicht so einschätzen. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse sind nicht Voraussetzung für die Zulassung, sondern werden in den ersten Semestern erworben. (Ein individuelles Lehrprogramm mit Schwerpunkt Mathematik dient ausschließlich der Hilfestellung und Optimierung von Lernstrategien).

Die erste Studentinnengruppe des WS 1998/99 ließ weder in Alter, Herkunft, schulischer und beruflicher Vorgeschichte Gemeinsamkeiten erkennen. „Diese Heterogenität wirft in der Lehre erhebliche Probleme auf. Einerseits bedarf die Bearbeitung eines gemeinsamen Basiswissens sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf der Seite der Studentinnen großer Anstrengungen, andererseits zwingt die daraus entstehende Spannung zum Dialog und zur Reflexion über Inhalte, die oft schon lange nicht mehr in Frage gestellt wurden“ (Schumacher 2000, S. 80).

### *Hochschule Bremen: Internationaler Frauenstudiengang Informatik*

Angestrebt wird der Erwerb allgemeiner Kompetenzen im Fach Informatik. Der innovative Charakter liegt in der Kombination des

- monoedukativen Studiengangs für Frauen mit der
- Internationalität des Studiums,
- der Integration virtueller Lernformen und des
- Anwendungsbezugs des Curriculums.

Der Ansatz der Monoedukativität zielt auf eine

- Erweiterung der Berufsperspektive von Frauen in zukunftsorientierten Berufen der Informationsgesellschaft und die
- Überwindung struktureller Hemmnisse bei der Erreichung der Chancengleichheit für Frauen in ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen.

Mit der Internationalität trägt der Studiengang wie kein anderer Informatikstudiengang an deutschen Fachhochschulen der Globalisierung und zunehmenden Internationalisierung der Unternehmen Rechnung. Das vorgesehene integrierte obligatorische Studium an einer Hochschule im Ausland



- qualifiziert die Studentinnen für den Umgang mit transnationalen und interkulturellen Fragestellungen und
- eröffnet den Absolventinnen größere Chancen, Führungspositionen insbesondere in technologisch orientierten Berufsfeldern zu erreichen.

Kontakt: Prof. Dr. Axel Viereck, Hochschule Bremen, FB Wirtschaft, Werderstr. 73, 28199 Bremen.

*Fachhochschule Stralsund: Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen*

Kontakt: Prof. Dr. Petra Jordanov

*Fachhochschule Hannover: Maschinenbau-Grundstudium nur für Ingenieurstudentinnen*

Das Angebot von Lehrveranstaltungen trägt der Tatsache Rechnung, dass Schülerinnen häufig nicht auf ihre Möglichkeiten in technischen Berufen vorbereitet werden. Studienvoraussetzung ist die Fachhochschulreife sowie ein 14-wöchiges Grund-Praktikum in einem Industriebetrieb.

An weiteren Fachhochschulen sind geschlechtergetrennte Studiengänge als Hochschulexperimente im Gespräch. Somit ist mit diesem Experimenten jedoch mehr als die bloße Trennung der Geschlechter verbunden, nämlich eine neue Art der Werbung um Studentinnen, eine veränderte Zusammenstellung der Studieninhalte, ein Überdenken der Vermittlungsformen und insgesamt ein offenes Klima für Fragen, Diskussion und Kommunikation, die dem Erwerb der Schlüsselfähigkeiten für Ingenieure und Ingenieurinnen insgesamt entgegenkommt.

Die Anlässe zur Einrichtung von monoedukativen Studiengängen sind sehr unterschiedlich, in erster Linie

- die dramatisch rückläufigen Einschreibungen der männlichen Studierenden, aber nicht immer.
- An der Fachhochschule Wilhelmshaven war es eher die drängende Nachfrage der Wirtschaft. Kooperative Unternehmen, insbesondere die Volkswagen AG und Telekom AG signalisierten ihr Interesse an Wirtschaftsingenieurinnen. Diese Unternehmen integrieren die Frauenförderpolitik nach den Grundsätzen des Qualitätsmanagement (Total Quality).

- Entwicklung des Berufsbilds des Ingenieurs/der Ingenieurin zu einem Qualifikationsprofil, das Führungsqualitäten, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Fähigkeiten zu intelligenten Problemlösungen beinhaltet.

Von mehr Frauen im Unternehmen erhoffen sich die Unternehmen weitere Synergie-Effekte auf die Personalentwicklung und die Unternehmenskultur.

Reformeffekte dieser Hochschulexperimente zeichnen sich bisher wie folgt ab: *Unter Studienreformgesichtspunkten* haben sich neue Dialoge zwischen Mainstream und Frauen-Geschlechterforschung entfaltet (s. Metz-Göckel/Schmalzhaf-Larsen/Belinszki 2000). Nicht nur ist es zu einem Dialog zwischen der Frauen-/Geschlechterforschung und Vertretern des ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream gekommen, die zu praktischen folgen geführt haben. Es zeichnet sich auch eine Differenzierung stereotyper Frauenbilder ab. Waren Stereotypen (positivierte Zuschreibungen an die anderen weiblichen Fähigkeiten und Interessen) durchaus der Ausgangspunkt für die Reformen, so ändert sich dies im Laufe der konkreten Erfahrungen.

*Unter dem geschlechterpolitischen Ziel* einer paritätischen Beteiligung von Frauen im Ingenieurstudium bedeutet die Geschlechtertrennung in Studiengängen an Hochschulen eine paradoxe Intervention in dem Sinne, als sie stereotype Vorstellungen über die Geschlechter problematisiert bzw. zumindest teilweise außer Kraft setzt. Geschlechtertrennung erhält ihre Bedeutung nur im Kontext mit weiteren Reformschritten, macht dabei aber auch deutlich, dass der Faktor Geschlecht innig mit anderen Struktur- und Kulturaspekten verwoben ist.

Die Reformaspekte sind zusammengefasst:

- Hochschuldidaktische Reformen (Umdenken beim Stoffvermitteln),
- Einführung von neuen Studienelementen und/oder
- Reform des Grundstudiums,
- Veränderung des Berufsbildes des Ingenieurs,
- intelligente Aufmerksamkeitssteigerung gegenüber Frauen.

Dies sind Anzeichen für Tendenzen einer sowohl strukturellen als auch kulturellen Hochschulreform. Ihr Grundgedanke ist, dass nicht allein bei den Frauen anzusetzen ist, sondern die Institution insgesamt sich zu einer 'Öffnung für Frauen'

entscheiden muss, damit die Reformen wirken. Dies deshalb, weil Geschlecht im Sinne von Gender selbst eine soziale Institution ist (Lorber 1999).

Die Geschlechtertrennung bedeutet systematisch betrachtet etwas sehr Unterschiedliches. Je nach Kontext kann sie eine bloße Lückenbüßerin zur Kompensation der abhanden gekommenen männlichen Ingenieurstudenten sein; Sie kann als ein Überraschungs-Coup weitere Synergie-Effekte erzeugen (Total Quality-Management) und sie kann wie ein trojanisches Pferd eine von außen induzierte, aber dann von innen weiterentwickelte veränderte Beteiligung von Frauen und Männern in diesen Studiengängen bewirken. Immerhin handelt es sich um Studiengänge, die sich viele jahrzehntelang durch eine besondere Starrheit ihrer Studienbedingungen ausgezeichnet haben und zu denen Frauen kaum Zugang gefunden haben.

#### Literatur

---

- Glöckner, Angelika/Mischau, Anina:** Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie, Nomos Verlag, Baden-Bad.2000
- Kahlert, Heike/Mischau, Anina:** Neue Bildungswege für Frauen. Frauenhochschulen und Frauenstudiengänge im Überblick. Campus, Frankfurt/Main 2000
- Lorber, Judith:** Gender-Paradoxien, Leske+Budrich, Opladen 1999
- Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.):** Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge, Leske+Budrich, Opladen 200
- Metz-Göckel, Sigrid/Steck, Felicitas (Hg.):** Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich, Leske+Budrich, Opladen 1997
- Schumacher, Bernd:** Institutionelle Integration: Frauenstudium an der Fachhochschule Bielefeld, in: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge, Leske+Budrich, Opladen 2000
- Siegle, Manfred G.:** Ansätze zur Reform der Wirtschaftsingenieurausbildung in Wilhelmshaven. Frauenförderung an der FH Wilhelmshaven. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge, Leske+Budrich, Opladen 2000

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel  
Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum  
Vogelpothsweg 78 · 44227 Dortmund  
Tel. (0231) 755-5530  
s.metzgoeckel@hdz.uni-dortmund.de

---

Nicole Brüssow

## Berufsfindung und Ausbildung im Verbund – junge Frauen in der Informations-, Kommunikations- und Elektrotechnik

Ich möchte Ihnen mein Projekt vorstellen, dass im Jugendgemeinschaftswerk Hamm, eine Einrichtung der Jugendberufshilfe, dessen Träger der Kirchenkreis Hamm ist, angesiedelt ist und durchgeführt wird.

### 1. Vorher ein paar einleitende Worte:

Der Berufsbildungsbericht 1999 befasst sich mit der Chancengleichheit für Mädchen und Frauen. Dies ist sehr zu begrüßen. Der Berufsbildungsbericht stellt mit Recht fest, dass weiterhin ein Ungleichgewicht zwischen den Interessen junger Frauen an einer dualen Berufsausbildung und ihren Chancen, auch einen Ausbildungsplatz zu erhalten, besteht.

Die Chancen für eine Einmündung in Arbeit sind nach der Ausbildung bei Frauen deutlich schlechter als bei Männern. Um die Chancengleichheit für Mädchen und Frauen in der beruflichen Bildung zu verbessern, sind, so zeigen die Erfahrungen der Mädchensozialarbeit, frühzeitige berufsorientierende Angebote in Kooperation mit Schulen, Seminaren zur beruflichen Lebensplanung und Werkstattangebote mit praktischen Erfahrungsmöglichkeiten in Bereichen wie z. B. Holz, Metall, EDV usw., sehr erfolgreich.

Gleichzeitig ist es notwendig, die Akzeptanz von Betrieben gegenüber Frauen, die in attraktiven „Männerberufen“ einen Ausbildungsplatz suchen, zu erhöhen.

2. Das Projekt sollte und soll die Ausbildung von Mädchen in qualifizierten informations-, kommunikations- und elektrotechnischen Ausbildungsgängen, die Schaffung ausbildungsfördernder Rahmenbedingungen für Mädchen und die Vernetzung sowie Weiterbildung der professionellen BegleiterInnen zwischen den Stationen der Berufswahl (Schule) und der Ausbildung (Betrieb) ermöglichen.

Zur Durchführung des Projektes steht ein breites Bündnis vor Ort bereit. Verhandlungen und Absprachen wurden geführt und getroffen mit den Direktoren von insgesamt 7 Schulen, den Ausbildungsleitern von 8 Hammer Betrieben, dem Arbeitsamt Hamm, der Wirtschaftsförderung Hamm, Kommu-

nalstelle Frau & Beruf, IHK Hamm und HWK Hamm und Dortmund, sowie mit Politik und Verwaltung der Stadt Hamm.

Gefördert wird das Projekt durch das Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein – Westfalen aus dem Landesprogramm zur Erschließung neuer Berufsfelder für Frauen in Technik und Handwerk.

### 3. Nun zu den Details:

Über den ersten Projektzeitraum, 15.08.1997–14.08.1999, fand mit jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche der Unterricht im WP II Bereich an 2 Gesamtschulen, und 2 Realschule in Hamm statt.

Im letzten Schulhalbjahr kam eine Hauptschule mit dem gleichem Unterrichtsumfang hinzu. Auf die grundlegenden neuen Unterrichtsinhalte waren die Schulen nicht eingestellt und somit auch nicht ausreichend ausgestattet. Der Unterricht wurde für Praxisphasen ausgelagert und fand teilweise in den Räumen der gewerblich-technischen Berufsschule statt, bzw. in den Räumlichkeiten der Firma Hella.

In der schulischen Organisation (Stundenplan) wurde insofern der Auslagerung des Unterrichtes Rechnung getragen, als dass das gesamte WP II Band an allen Schulen in Randstunden gelegt wurde. Absprachen zwischen den Schulen gab es beim Festlegen der Tage, so dass alle Schulen an unterschiedlichen Tagen Unterricht hatten.

Während aller Unterrichtsstunden waren die Technik- Kooperations- Lehrerinnen, im folgenden T-K-Lehrerinnen genannt, der jeweiligen Schule involviert. Es gab vier verschiedene Themenreihen, die an allen Schulen zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt wurden. Diese erste Phase diente auch zum Testen, welche technischen Themen Mädchen ansprechen und in welchem Umfang sie auch interessant bleiben. Die Unterrichtsschwerpunkte lagen bei allen Schulen im Erarbeiten von gewerblich-technischen Berufen auf einer sehr praxisorientierten Ebene. Gleichzeitig wurde Bezug auf berufliche Inhalte genommen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf inklusive finanzieller Aspekte, die Körpersprache und ihre Interpretation, Schlüsselqualifikationen und persönliche Lebenswegplanung mit in den Unterricht integriert.

Im wöchentlichen fachspezifischen/werkpraktischen Unterricht wurden die Schülerinnen an technische Inhalte heran geführt. Bei der Behandlung technischer Aufgaben wurden Schnittstellen zu benachbarten naturwissenschaftlichen und allgemeinbildenden Schulfächern aufgezeigt.

Des weiteren fand eine entwicklungsbegleitende Beratung statt, in der die persönliche und berufliche Lebensplanung der jungen Frauen integriert war. Da die T-K-Lehrerinnen während der Unterrichtszeit präsent waren, erlernten sie direkt die Umsetzung neuer Unterrichtsmethoden und -inhalte in der Zielgruppe. Parallel dazu wurde ein Unterrichtskonzept erstellt, das wichtige technische Grundlagen vermittelt und zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden kann. Damit alle T-K-Lehrerinnen projektunabhängig die nächsten Kurse durchführen können, wurden Fortbildungsseminare für Lehrerinnen über die technischen Unterrichtsinhalte der Jahrgangsstufe 9 abgehalten. Auf der Grundlage des ersten Unterrichtskonzeptes entstand eine Materialsammlung, die, methodisch-didaktisch aufgearbeitet, vier fertige Unterrichtsreihen beinhaltet. Elektronik und EDV/Softwareanwendungen für die Jahrgangsstufen 9 und Informatik und Energietechnik für die Jahrgangsstufen 10.

#### 4. Die unterschiedlichen Zielgruppen

##### **Die Zielgruppe: Schülerinnen**

Die Eröffnung neuer Berufsfelder im informations-, kommunikations- und elektrotechnischen Bereich für Schülerinnen ist erfolgt durch:

- frühzeitige Berufswahlorientierung und Lebensplanung
- Kennen lernen der Berufspalette mit Schwerpunkt auf gewerblich-technische Berufe sowie der naturwissenschaftlich - technischen Studiengänge
- werkpraktische und fachtheoretische Unterweisung mit dem Ziel, Materialien und Werkstoffe kennen zu lernen sowie grundlegende Funktionsweisen zu verstehen
- betriebliche Erfahrungen in Hammer Betrieben sammeln
- gezielte Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Betriebspraktikums
- Konkretisierung des Ausbildungsberufswunsches sowie des geeigneten Betriebes (einschließlich Bewerbungen)

Insgesamt sind 12 Mädchen in eine gewerblich-technische Ausbildung gegangen.

Um einen erfolgreichen Einstieg, Verlauf und Abschluss der betrieblichen Ausbildung zu gewährleisten sind geeignete fachpraktische und fachtheoretische Maßnahmen entwickelt und durchgeführt worden.

Die Entwicklung von Durchsetzungsstrategien und -fähigkeiten in den genannten Berufen sowie Perspektiven nach der Ausbildung haben den Berufswunsch unterstützt und die Berufswahl erleichtert.



## 5. Die Zielgruppe: Lehrerinnen

Die Lehrerinnen werden bei der Verankerung des Berufswahlunterrichtes für Mädchen unterstützt durch:

- eine kontinuierliche Fortbildung in der Berufswahlmethodik und -didaktik (inklusive praktischer Ausbildungsinhalte)
- die Entwicklung neuer Organisationsformen für den Berufswahlunterricht für die Mädchen
- die Entwicklung und Umsetzung mädchenspezifischer Methodik und Didaktik im Hinblick auf die geänderte Zielstellung
- den Austausch mit Ausbildern kooperierender Betriebe

Die spezifische Weiterbildung des Lehrpersonals im Hinblick auf die Implementation der informations-, kommunikations- und elektrotechnischen Berufswahlorientierung ermöglicht es den Lehrerinnen, projektunabhängig und zeitlich unbefristet, mädchengerechte Berufswahlorientierung an den Schulen durchzuführen.

## 6. Die Zielgruppe: AusbilderInnen

Die AusbilderInnen sind für eine mädchengerechte Ausbildung sensibilisiert bzw. zur Umsetzung motiviert worden durch:

- die praxisnahe Entwicklung, Überprüfung, Modifizierung und Umsetzung von mädchengerechten Ausbildungsformen
- Reflexion der Ausbildungspraxis
- die Sicherung von Mädchenausbildungsgruppen im Betrieb
- Erfahrungsaustausch der AusbilderInnen im Rahmen von Qualitätszirkeln und Seminaren

Durch gezielte Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Betriebspraktika findet eine praxisnahe Entwicklung und Umsetzung von mädchengerechten Ausbildungsformen statt.

7. Durch enge Zusammenarbeit mit den Betrieben werden die Erfahrungen aus den Betriebspraktika zu Grunde gelegt, um Mädchenausbildungsgruppen in den einzelnen Betrieben zu integrieren.

Ein wichtiges Werkzeug dazu sind die Betriebspraktika.

Im neunten Schuljahr müssen alle SchülerInnen der beteiligten Schulformen ein dreiwöchiges Betriebspraktikum ableisten.



Die Schülerinnen, die ihr Praktikum im gewerblich-technischen Bereich absolvierten wurden sowohl von der T-K-Lehrerinnen der jeweiligen Schule als auch von der Mitarbeiterin des Projektes begleitet. In diesem Rahmen fand ein erster Kontakt zwischen den Lehrerinnen und den Ausbildern der Praktikabetriebe statt.

Hier entwickelte sich ein Dialog zwischen den Betreuerinnen der Schülerinnen von schulischer und betrieblicher Seite, der nach dem ersten Praktikum weitergeführt und noch ausgebaut wurde, dies geschah unter anderem auch durch nachfolgende Betriebspraktika. Neue Betriebe konnten unkompliziert in dieses Netzwerk mit eingebunden werden.

Durch die gute Kooperation Schule – Betrieb wurden von betrieblicher Seite Angebote gemacht, die Schulen mit Materialien unterschiedlichster Art zu unterstützen. Firma Hella bot an, ihren Computerschulungsraum kostenlos zur Verfügung zu stellen und ausrangierte Elektronikbauteile abzugeben, ein Unternehmen im Technologiepark machte kostenlose Energieberatung und der Betreiber eines Wasserwerkes zur Herstellung von Eigenstrom führte eine Gruppe von Mädchen auf seiner Anlage herum und erklärte diese.

8. Die Praxis zeigt, dass junge Frauen sehr offen dafür sind, sich über Berufe, die sie noch nicht genau kennen, in einem Betriebspraktikum zu informieren. Auch steigt die Bereitschaft einen „typischen Männerberuf“ zu erlernen, wenn Mädchen Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben.

Die Bereitschaft der Betriebe, durch Betriebserkundungen Schulen ihr Unternehmen und ihre Angebote für junge Frauen darzustellen, ist durch kontinuierliche Begleitung und massiver Öffentlichkeitsarbeit im regionalen Bereich gestiegen.

9. Aktivitäten in der laufenden 2. Projektphase, 15.08.1999 – 14.08.2001

Das Frauenprojekt im JGW Hamm wird Ansprechpartner für die Region des östlichen Westfalen, für die inhaltliche Gestaltung von handlungsorientierten Unterricht, Seminaren und Schulungen.

Anfragen von Multiplikatorinnen bezüglich „Wunschseminaren“ mit elektrotechnischen Inhalten werden konzipiert und durchgeführt. (Beispiele: „Wie repariere ich meinen Fön oder Toaster?“, oder „wie schließe ich einen Dimmer an?“)

Die 12 jungen Frauen, die im gewerblich-technischen Bereich ausgebildet werden, werden durch das JGW weiter begleitet und durch geeignete fachpraktische und fachtheoretische Maßnahmen unterstützt.

Die Entwicklung von Durchsetzungsstrategien und die praxisnahe Entwicklung von mädchengerechten Ausbildungsformen sollen zusätzlich einen erfolgreichen Abschluss garantieren.

Durch einen kontinuierlichen Austausch zwischen Betrieb und JGW sollen Mädchenausbildungsgruppen in den beteiligten Betrieben gesichert werden.

10. Mädchen in der Oberstufe werden von der Projektleiterin unter Mitarbeit der schulischen Lehrkräfte konsequent weiter begleitet. Durch die organisierte Teilnahme an Sommerunis und Schnupperkursen an Universitäten, lernen sie die vielfältigen Möglichkeiten in technischen Studiengängen kennen.

Für weitergehende Fragen über Studiengänge und Möglichkeiten zu Schnupperkursen an verschiedenen Standorten können Adressen über das JGW Hamm bezogen werden.

Weitere Qualifizierungsangebote (Meister, Techniker) von Schulen werden gesammelt und können im JGW abgerufen werden.

11. Die Projektinhalte der ersten beiden Jahre werden an den Schulen und Betrieben weiter verankert, das JGW Hamm bleibt Ansprechpartner für LehrerInnen, bei der Durchführung technischer Unterrichtsinhalte und betreut die Jugendzentren auf Beratungs- und Schulungsebene weiter.

Alle Schulungen und Seminare aus den ersten beiden Jahren werden weiter angeboten, zusätzlich wird das Seminarangebot ausgebaut.

Neue Themen sind unter anderem: Internet: chatten und surfen im Netz, Digital: der Umgang mit der neuen Technologie, und der Einsatz der Computertechnik in der Multi-Media Branche: Berufsinhalte der neuen Medienberufe. Selbstverständlich können auch im computertechnischen Bereich „Wunschseminare“ durchgeführt werden.

Die Öffentlichkeitsarbeit wird weiter fortgeführt, es ist ein Bericht über die Erfahrungen der ersten beiden Jahre veröffentlicht worden, Dokumentationen über Schulungen und Seminare werden erstellt, ein Handbuch zur Planung und Durchführung von handlungsorientierten Seminaren ist geplant.

Interessierten Frauen soll die Möglichkeit gegeben werden, sich sowohl im pädagogischen als auch im handwerklichen Bereich weiterzubilden. Dabei sollen eine mädchengerechte Methodik und Didaktik auf Unterrichtsebenen erarbeitet und technische Inhalte zu Unterrichtszwecken vermittelt werden. Der Umfang und detaillierte Inhalte werden erarbeitet.

12. In Kooperation mit der Kommunalstelle Frau & Beruf, Wirtschaftsförderungsgesellschaft mbH, Hammer Betrieben, Unternehmerverband Hamm, IHK, HWK, IGM und DGB aus Hamm ist ein Projekt initiiert worden, dessen Ziel die Erhöhung des Anteils an weiblichen Auszubildenden im gewerblich – technischen Bereich ist, mit der Perspektive der Förderung von Ausbildung insgesamt. Die Priorität sind unversorgte Mädchen/junge Frauen.

Mittelfristig könnte eine Agentur für Berufsbildung die Belange des Projekts (Junge Frauen in Handwerk und Technik, im Besonderen die IT-Berufe und die neuen Medienberufe) weiter in Hamm verorten und vorantreiben.

## Berufsfindung und Ausbildung im Verbund

### **Junge Frauen in der Informations-, Kommunikations- und Elektrotechnik**

#### Der Modellversuch

- Besteht aus zwei Phasen; die erste Phase ist abgeschlossen, die zweite Phase geht bis August 2001.
- Wird im Rahmen des Landesprogrammes „Erschließung neuer Berufsfelder für Frauen in Technik und Handwerk“ finanziert

#### Projektdurchführung

- Wöchentlicher fachspezifischer Unterricht in den kooperierenden Schulen
- Entwickeln neuer Organisationsformen an den Schulen
- Integration von Lehrerinnen der jeweiligen Schule
- Erarbeiten von Unterrichtsreihen, Mädchengerechte Heranführung an technische Inhalte
- Persönliche Lebenswegplanung mit in den Unterricht integriert

#### Durchführung an den Schulen

- Frühzeitige Berufswahlorientierung und Lebensplanung.
- Werkpraktische und fachtheoretische Unterweisung mit dem Ziel Materialien und Werkstoffe kennen zu lernen.
- Betriebliche Erfahrungen sammeln.
- Gezielte Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums.

#### Durchführung an den Schulen

- Weiterbildung von Lehrerinnen zur Durchführung elektrotechnischen Unterrichtes.
- Mädchengerechte Methodik und Didaktik im technischen Schulunterricht.
- Verankerung des Berufswahlunterrichtes für Mädchen.
- Austausch mit Ausbildern kooperierender Betriebe

#### Durchführung mit den Betrieben

- Gespräche mit Betrieben über Mädchenausbildung im technischen Bereich
- Praxisnahe Entwicklung und Modifizierung von mädchengerechten Ausbildungsformen
- Sicherung von Mädchenausbildungsgruppen im Betrieb
- Erfahrungsaustausch der AusbilderInnen im Rahmen von Qualitätszirkeln

### Betriebspraktika

- Durch enge Zusammenarbeit mit den Betrieben werden die Erfahrungen aus den Praktika zu Grunde gelegt, um Mädchenausbildungsgruppen in den einzelnen Betrieben zu integrieren.
- Alle SchülerInnen müssen im neunten Schuljahr ein dreiwöchiges Praktikum ableisten.
- Hier entwickelte sich ein Dialog zwischen den BetreuerInnen von schulischer und betrieblicher Seite.

### Bisher Erreichtes

- 12 junge Frauen begannen im Herbst ´99 eine Ausbildung im technischen Bereich.
- Aufbau eines bundesweiten Netzwerkes.
- Verankerung im Stundenplan der Jahrgänge 9 und 10 in den Schulen
- Betriebliche Praktika werden angeboten und gewählt.

### Projektziele

- Ansprechpartnerin für die inhaltliche Gestaltung von handlungsorientiertem Unterricht, Seminaren und Schulungen
- Weitere Begleitung der 12 jungen Frauen, die im gewerblich technischen Bereich ausgebildet werden
- Sicherung von Mädchenausbildungs-gruppen im Betrieb

### Projektziele

- Mädchen der Oberstufe sollen durch organisierte Teilnahme an Sommerunis die vielfältigen Möglichkeiten in technischen Studiengängen kennen lernen
- Adressenpool über Studiengänge und Möglichkeiten zu Schnupperkursen, Qualifizierungsangebote

### Projektziele

- Projektinhalte der ersten beiden Jahre werden an den Schulen und Betrieben weiter verankert
- Alle Schulungen und Seminare werden NRW weit angeboten, zusätzlich wird das Seminarangebot mit Themen aus der Multi Media Branchen ausgebaut
- Erstellung eines Handbuches zur Planung und Durchführung von handlungsorientierten Seminaren

### Ausblick

- Ein neues Projekt: Förderung der betrieblichen Erstausbildung für Mädchen / junge Frauen in der Region Hamm
- Erhöhung des Anteils an weiblichen Auszubildenden im gewerblich technischen Bereich, sowie Stärkung der Ausbildungsbeteiligung von jungen Frauen in innovativen kaufmännischen Berufen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnik und Neue Medien

Nicole Brüssow  
Jugendgemeinschaftswerk Hamm  
Hohe Str. 10  
59065 Hamm  
Tel. (02381) 29033  
JGW-Hamm@t-online.de

---

Katrin Isermann

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

### **Schwerpunkte und Anregungen aus der Diskussion:**

Einleitend wurde von der Moderatorin, Frau Krista Sager, die Frage gestellt, ob es denn eine eigene Arbeitsgruppe zu diesem Thema braucht, oder ob es nicht zu fordern wäre, dass das Thema der Gleichstellung der Geschlechter selbstverständlicher Diskussionsbestandteil aller anderen Themenbereiche sein sollte.

### **„Gendermainstreaming oder Frauenförderung“**

(Hannelore Faulstich- Wieland)

Im Sinne eines Gendermainstreaming-Ansatzes ist (politisch) zu fordern, *dass alle Maßnahmen zur Gleichstellung* daraufhin überprüft werden, ob wirklich Gleichstellung die Folge ist. Der Blick muss dabei auf *unbeabsichtigte (Neben-) Wirkungen* gerichtet sein, z.B. auf Festschreibungen.

Das Wissen über die Geschlechterverhältnisse sollte in alle gesellschaftlichen Themenbereiche *verpflichtend* eingebracht werden.

Die wichtige Genderkompetenz darf nicht nur bei Frauen liegen, auch die Männer müssen dafür sensibilisiert werden, so dass strukturelle Veränderungen im Sinne der Gleichstellung wirklich erfolgen können.

Das Beschäftigungssystem sollte eher als das Bildungssystem im Kontext des Gendermainstreaming-Ansatzes betrachtet werden, da das traditionelle Rollenbild der Frauen nach der Ausbildung – mit Mitte zwanzig – noch immer deutlich zum Tragen kommt.

Wir sind im Bewusstsein der Sache voraus, im Verhalten noch immer in der Vergangenheit, die alten Rollenbilder werden auch von Frauen noch transportiert.



Bei allen politischen Bemühungen und praktischen Programmen sollte Integration statt Gleichstellung, als gesondertes Spezialthema, das Ziel sein.

**„Mädchen sind anders - Jungen jedoch auch“** (Marion Musiol)

Bildung fängt nicht erst mit dem sechsten Lebensjahr an, die Situation im Bereich der Kindertagesstätten – das Bildungsklima – sollte sehr genau analysiert werden. In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen zu beantworten: Wie sind die Räume im Hinblick auf die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen gestaltet?

Wird Material bereitgestellt, das für Mädchen und Jungen die Selbstbildungsprozesse angemessen herausfordert? Ist das Themenangebot für beide Geschlechter angemessen strukturiert und dargeboten?

Schwerpunkt: wie gehen die zumeist weiblichen Erzieherinnen auf die frühkindlichen Bildungsprozesse und -bedürfnisse der Jungen ein?

Die Forderung nach einer geschlechtsbezogenen Pädagogik würde erfordern, dass die zumeist weiblichen Erzieherinnen verstehen lernen, wie Jungen zum Beispiel anders an Konflikte herangehen als Mädchen. Die Erzieherinnen müssen biographische Arbeit leisten, sensibel werden für ihre eigene Geschichte, Fortbildungen mit diesem Schwerpunkt sollten angeboten werden.

Ganz allgemein sollte die Ausbildung zur Erzieherin umstrukturiert und verbessert werden. Hier könnten wir von anderen Ländern lernen, eine Veränderung in Richtung eines Fachhochschulabschlusses wäre denkbar.

Ein weiteres Thema im Kontext der frühen Erziehung und Bildung, ist die Frage nach der Altersstruktur unserer Erzieherinnen. Sind unsere Erzieherinnen zu alt? Gibt es ein Generationsproblem und wie wirkt sich das konkret aus?

In der Praxis gibt es noch immer zu wenig qualifizierte Männer und Frauen, die mit Jungen arbeiten, hier besteht ein Defizit, welches sich nicht nur auf den Kindergartenbereich bezieht.

Allgemein ist zu fordern, die Ausbildung und Sensibilität der Erzieherinnen dahingehend zu verbessern, dass sie die Bildungsthemen der Kinder - Mädchen

und Jungen – erkennen und verstehen und angemessene Rahmen zur Verfügung stellen, sodass das Potential der Kinder gefördert und nicht gebremst wird.

Eine wichtige Frage für Politiker und Praktiker sollte sein, was denn heute eigentlich die Bildungsthemen unserer Kinder sind. Rolle und Inhalte neuer Kinderspiele (z.B. Pokemon-Spiel) hinsichtlich ihres Bildungswertes zu analysieren und auszuwerten, wäre eine gute Quelle für neue Erkenntnisse.

**„Chancengerechte Mädchen- und Frauenbildung als pädagogisches Projekt“ (Maria Canisia Engl)**

Eine wesentliche Frage in diesem Kontext war: Was macht den Erfolg eines pädagogischen Konzeptes aus, in dem Mädchen in homogenen Klassen unterrichtet und gefördert werden?

Die Erfahrung der Praxis zeigt, dass Mädchen in homogenen Gruppen alle Rollen selbst besetzen müssen, auch unangenehme. Sie entwickeln mehr Selbstständigkeit, finden eher zu ihrer eigenen Identität.

Auch wenn Mädchen ihre Fähigkeiten und ihre Differenziertheit im „Schonraum“ homogener Gruppen zunächst leichter wahrnehmen, so haben sie doch implizit die bessere Leistung der Jungen, z.B. in Naturwissenschaftlichen Fächern, „im Hinterkopf“, da die alte Hierarchie der Geschlechter noch immer in den Köpfen von Männern und Frauen präsent ist. Monoedukativer Unterricht alleine reicht nicht aus.

Es geht letztlich nicht um die Aufhebung der Koedukation an unseren Schulen, sondern darum zu untersuchen, was denn genau den Erfolg eines solchen, hier vorgestellten, pädagogischen Konzeptes ausmacht.

Welche pädagogischen Konzepte können entwickelt werden, die zum erfolgreichen Lernen von Mädchen und Jungen führen? Was können wir aus den bestehenden Modellen der Praxis lernen?

Es besteht Forschungsbedarf in folgenden Fragen: welche Wirkung hat die klare Formulierung der pädagogischen Konzepte und Ziele einer Schule, welche Effekte haben die explizite Förderung und Formulierung des pädagogischen Ansatzes, das Vorhandensein definierter Werte etc. ?

***„Berufsfindung und Ausbildung im Verbund – junge Frauen in der Informations-, Kommunikations- und Elektrotechnik“*** (Nicole Brüssow)

Die erfolgreiche gezielte Förderung der Berufsausbildung von Mädchen in qualifizierten technisch-gewerblichen Berufen erfordert eine „ganzheitliche“ Herangehensweise. „Ein breites Bündnis“ aller Beteiligten ist hier erforderlich.

Förderprojekte für Mädchen im technisch-gewerblichen Bereich sollten so früh wie möglich ansetzen.

Anerkannte und einflussreiche Träger und Institutionen sind zu finden, um solche Projekte zu initiieren, um dadurch eine höhere Akzeptanz und Bereitschaft der Betriebe, solche Bemühungen zu unterstützen, zu fördern.

Wie ist der Arbeitsmarkt vorbereitet? Die Übernahme bzw. Weiterbeschäftigung muss in diesem Zusammenhang ein wichtiger Schwerpunkt sein.

Forschungsbedarf besteht hinsichtlich des Verbleibs der ausgebildeten Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Sind Frauen bei Facharbeitermangel häufiger arbeitslos als Männer? Finden Frauen in Ingenieursberufen eine adäquate berufliche Position? Daraus ergibt sich dann auch der jeweilige Handlungsbedarf.

Die Sensibilität bei Frauen und Männern sollte dafür wachsen, nicht die ewig alten Rollenbilder immer weiter zu transportieren, sondern Erklärungen und Argumente zu enttarnen, hinter denen sexistische Haltungen verdeckt bleiben. *Ein solches Argument war z.B., ob nicht Frauen im technischen Bereich tatsächlich die frühen Erfahrungen und das praktische Wissen fehle, und ob sie nicht deshalb (zu recht?) von Arbeitgebern nicht eingestellt würden.*

So wie der Gendermainstreaming-Ansatz es fordert, sollten alle praktischen Projekte zur Förderung von Mädchen und Frauen auch auf Nebenwirkungen geprüft werden. Als „unbeabsichtigte Nebenwirkung“ wurde hier z.B. von Frau

Brüssow berichtet, dass sich die männlichen Auszubildenden anders, z.B. weniger aggressiv, verhielten, als Mädchen mit unter den Azubis waren.

**„Geschlechtertrennung als Motor von Hochschulreformen – Studiengänge und Hochschulen für Frauen“** (Sigrid Metz-Göckel).

Geschlechtertrennung im Bereich der technischen Fachhochschulausbildung kann ein Instrument sein, um Impulse für Reformen anzuregen.

Förderungswürdig ist sicherlich die angeregte Entwicklung neuer Berufsbilder, die für Frauen attraktiv sind. Dabei muss ganz genau geprüft werden, ob/wo dabei auch Festschreibungen erfolgen und beispielsweise. das Vorurteil weitergetragen wird, Frauen seien schlechter.

Auch hier ist die Frage nach den Beschäftigungschancen der Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu klären. Was passiert z.B. bei der Verknüpfung von Hochschulreform und Frauenstudiengang, wenn die rückläufigen männlichen Bewerberzahlen in den Ingenieursstudiengängen wieder ansteigen?

Im Verlauf der Diskussion wurde in diesem Zusammenhang bemerkt: je mehr Frauen im technisch-gewerblichen Bereich ausgebildet sind, desto größer wird der „Druck“ auf die Arbeitgeber, diese Frauen auch einzustellen.

Wenn wir von Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung sprechen, dann gilt es auch grundsätzlich zu klären, ob wir Gleichheit oder Gerechtigkeit der Chancen als Ziel verfolgen. Die Gerechtigkeit der Chancen anzustreben, würde dann bedeuten, nicht jedem das gleiche, sondern jedem das seine.

Katrin Isermann  
Körtestr. 27  
10967 Berlin  
Tel. (030) 616 27840  
isermann@fh-potsdam.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 11

Qualitätssicherung im internationalen

Wettbewerb

Moderation: Jürgen Schreier

Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft  
des Saarlandes

## Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich - am Beispiel der Hochschulen

### Einleitung

Dieser Beitrag soll einen Überblick über die Instrumentarien geben, die in den Hochschulen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Studium und Lehre genutzt werden.

Tatsächlich sind im Hochschulbereich auch in Deutschland in den letzten Jahren etliche Instrumente für die Qualitätsentwicklung (im Allgemeinen Evaluation genannt) erfunden, angewendet worden bzw. sind die Hochschulen dabei, diese Instrumente auszubauen. Besondere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind notwendig geworden, weil immer mehr Entscheidungen in die Hände der Kollegien gelegt werden. Das Kollegium der Lehrenden entscheidet über die Inhalte des Lehrangebotes, die Lernumgebung, die Beratungs- und Prüfungsverfahren, die Mittelverteilung innerhalb der Professorenschaft etc. Der Staat zieht sich aus immer mehr Detailfragen zurück, was von einigen begrüßt, von anderen beschimpft wird, aber nicht mehr geändert werden kann. Wer mehr Entscheidungsgewalt erhält, soll in einer Demokratie auch Rechenschaft über die Verwendung der zur Verfügung gestellten Mittel geben. Die meisten Instrumentarien sind darauf ausgerichtet, innerhalb der Kollegien eine geordnete oder bewusste Meinungsbildung und Entscheidung in Fragen von Studium und Lehre herbeizuführen.

Die Zunahme von Entscheidungsfreiheit und -notwendigkeit trifft aber nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden. Je mehr Wahlfreiheit die Lehrenden in der Gestaltung haben, umso mehr wird sich das Bildungsangebot ausdifferenzieren. Im Hochschulrahmengesetz wurde 1998 die Möglichkeit eröffnet, ohne größere Genehmigungshürden neue Studiengänge mit Bachelor- und Master-Abschlüssen anbieten zu können. Dies hat in zwei Jahren bereits über 400 neue Angebote wie Pilze aus dem Boden schießen lassen. Das bedeutet, Studierwillige müssen sich in einem Angebot zurecht fin-

den, das immer weniger überschaubar wird. Dazu kommt, dass die Verbindung zwischen Studienfach bzw. Abschluss und Berufsbild lockerer geworden ist. Das gilt für alle Ausbildungsgänge. Studierende müssen heute nicht mehr nur zwischen Studienfächern wählen, sondern auch zwischen Studiengängen und deren Abschlussart. Und sie müssen sich während des Studiums auf verschiedene Tätigkeitsfelder hin orientieren.

Für die Orientierung von Studierwilligen und Studierenden wird gerade erst begonnen, Instrumente zu entwickeln: Akkreditierung von Studiengängen zur Sicherung von Mindeststandards, damit Studierende nicht auf unseriöse Anbieter treffen; Career Services in einigen Universitäten für die Abschlussphase des Studiums; Hochschulkompasse für die Frage, in welcher Hochschule studiert werden soll.

Beratungs- und Orientierungsangebote für die Studierwilligen werden bisher nicht als Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung betrachtet. Hebt frau aber einmal den Kopf aus der eigenen Hochschule, aus dem eigenen Wissenschaftsgebiet heraus und guckt auf das gesamte Gebilde „Hochschulausbildung“, dann gehören die Hilfen, wie Studierende die neue Entscheidungsfreiheit nutzen können, ebenso zur Qualitätsentwicklung wie die Hilfen für die Lehrenden, ein Studienprogramm weiterzuentwickeln.

Im Folgenden frage ich zunächst danach, was denn Qualität ist, als zweites, woher der Begriff der Evaluation kommt und drittens, wie sie durchgeführt wird. Danach berichte ich über die verschiedenen Ansätze zur Qualitätsentwicklung, wobei ich zwischen den Ansätzen, die innerhalb der Hochschule Wirkung entfalten sollen, und den Ansätzen, die auch Studierwilligen Entscheidungshilfe bieten, unterscheide.

### **1. Was ist Qualität?**

Bisher wurde davon ausgegangen, dass eine Bildungseinrichtung, die staatlich genehmigt, finanziert und nach festgelegten Curricula (Prüfungsordnungen, Lehrpläne etc.) arbeitet, die gleiche Qualität erzielt wie die anderen staatlichen Einrichtungen in ihrem Sektor. Differenzieren sich die Bildungsangebote aber aus, taucht die Frage auf: Wie wird dann Qualität definiert? Je nach Beteiligung am Bildungsprozess ist der Blickwinkel auf die Qualität und deren Definition anders:



Für die **Geldgeber** einer Bildungseinrichtung ist Qualität ein im ökonomischen Sinne günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis (günstig im Vergleich zu anderen vergleichbaren Bildungsangeboten) sowie ein nicht messbarer Wert, den man als Imagegewinn bezeichnen kann: Eine angesehene oder ideologisch für richtig gehaltene Bildungseinrichtung zu betreiben, wird oft als Erhöhung der eigenen Bedeutung empfunden.

Für die in einer Bildungseinrichtung **Lehrenden** besteht die Qualität in ihrer Arbeit als einer sinnvollen Teilhabe am öffentlichen Leben, angemessen bis gut vergütet, in einer Weise durchführbar, die als auf dem neuesten „Stand der Kunst“ bezeichnet werden kann und den Arbeitenden ein angenehmes Verhältnis von Anspannung und Entspannung (Lernen und bereits Gelerntes gekonnt anwenden) bietet.

Für die **Lernenden** in einer Bildungseinrichtung ist Qualität ein Lernprozess, in dem sie sich in einem angemessenen Verhältnis von Anstrengung und Erfolg die angestrebten Kenntnisse und Fähigkeiten zu eigen machen können (kurzgefasst: indem lernen Spaß macht). Dabei soll die Bildungseinrichtung bzw. ihr Abschlusszeugnis (und übertragen die einverleibten Fähigkeiten und Fertigkeiten) gesellschaftliches Ansehen genießen.

Qualität kann nicht als statische Größe aufgefasst werden. Was als Qualität definiert wird, unterliegt einer fortlaufenden Entwicklung, in die der Vergleich mit anderen ebenso eingeht wie die als positiv empfundene Weiterentwicklung der eigenen Arbeits- und Lernbedingungen. Qualitätsdefinitionen müssen deshalb in Kommunikationszusammenhängen erarbeitet werden, die in gewissen zeitlichen Abständen immer wieder hergestellt werden, um die Weiterentwicklung der Kriterien zu gewährleisten.

Die Hoffnung, Qualitätskriterien nur einmal definieren zu müssen, ihre angemessene empirische Überprüfung (keine triviale Aufgabe bei komplexen Prozessen wie lernen!) festzulegen und die Curricula und Studiengänge danach zu beurteilen, muss (leider) aufgegeben werden.

Die Industrie hat diesen Lernprozess bereits eher als der Bildungsbereich vollzogen. Gewisse Mindestanforderungen an ein Produkt oder eine Dienstleis-

tung (Funktion und Design) lassen sich in einfachen Statistiken überprüfen. Das würde im Bildungsbereich bedeuten, zu fragen, wie viele Menschen eine Ausbildung beginnen und wie viele sie erfolgreich beenden.

Aber jenseits solcher Mindestanforderungen lässt sich Qualität am besten sicherstellen, indem diejenigen, die das Produkt oder die Dienstleistung erstellen, ihre eigenen Qualitätsmaßstäbe und die ihrer Kunden/Klienten, die sie aus täglichem Kontakt kennen, bei der Herstellung berücksichtigen. Übersetzt auf den Bildungsbereich heißt das: Es geht nicht darum, mit vorgefertigten Standards die Qualität der Absolventinnen und Absolventen bzw. die Qualität ihrer Examensarbeiten flächendeckend oder in Stichproben abzutesten. Vielmehr sollen Standards für die Güte des Lehrangebotes und seine Verknüpfungen in einem Lernprozess von denen entwickelt werden, die das Lehrangebot tragen - das sind Lehrende und Lernende.

In der Industrie hat das zu Steuerungsmechanismen wie Qualitätszirkel, Quality Management, ISO 9000-9004, große amerikanische Preise für qualitätssichernde Produktionsprozesse etc. geführt. Sie alle zielen darauf, eine maximale Transparenz von Arbeitsteilung und Verfahren im Produktionsprozess einzuführen, die das Qualitätsbewusstsein der Produzenten bei jedem Arbeitsschritt zur Geltung kommen lässt und fördert.

## **2. Was ist Evaluation?**

In der Politik- und Bildungsforschung ist der Begriff „Evaluation“ für die Überprüfung von Curricula und politischen Programmen geprägt worden. Theorie und Instrumentarien wurden in den USA entwickelt, in denen auf Vielfalt und Eigeninitiative im Bildungsbereich Wert gelegt wird und staatliche Steuerung höchstens indirekt erfolgt (selbst die Pflichtschulen sind Angelegenheiten der Kommunen, ohne dass diese Lehrinhalte übergreifend absprechen).

In Europa übernahmen in den 70er Jahren zunächst die Sozialwissenschaften die Erkenntnisse zur Evaluationsforschung aus den USA. Allgemein bekannt wurde der Begriff erst zu Beginn der 90er Jahre, als der Wissenschaftsrat die Akademien der ehemaligen DDR auf ihre Qualität hin überprüfen sollte. Da dem Wissenschaftsrat für diese Überprüfung bereits ein Rahmen vorgegeben war, der festlegte, wie viele der Akademiemitarbeiterinnen und -mitarbeiter wohl vorübergehend weiter beschäftigt werden könnten, hat der Begriff seit-

her den Geruch von Personalüberprüfung und Kündigungsdrohung. Der Geruch verliert sich erst jetzt, weil das Wort - angelehnt an den angelsächsischen Sprachgebrauch - inzwischen fast inflationär für alles benutzt wird, was irgendwie mit Überprüfung zu tun hat - selbst Rechnungshöfe möchten heute nicht mehr prüfen, sondern lieber evaluieren.

Die meisten europäischen Länder haben inzwischen Organisationen eingerichtet, die den Hochschulbereich evaluieren. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen nach zwei Merkmalen. Einmal in der Frage, ob Evaluation und Finanzentscheidungen miteinander verknüpft werden. Dies geschieht in Großbritannien und Finnland, abgeschwächt auch in Frankreich und Norwegen. Getrennt werden Evaluation und Finanzentscheidung in den Niederlanden, Portugal, Schweden, Dänemark. Das zweite wesentliche Unterscheidungsmerkmal ist der Auftraggeber der Evaluation. Ist es ein Ministerium oder anderer Geldgeber oder bezahlen die Hochschulen selbst die Evaluation? Wenn Finanzierung und Evaluation getrennt werden, finden die Evaluationen im Allgemeinen in der Hand der Bildungseinrichtung statt, ansonsten wurden staatlich finanzierte Organisationen oder Ministerien für die Evaluation gegründet wie in Frankreich, Italien, Großbritannien etc.

Spricht man über Qualitätsentwicklung im internationalen Wettbewerb – wie der Titel dieser Arbeitsgruppe lautet – kann man also lediglich sagen, dass sich die Hochschulen in Deutschland an die internationalen Gepflogenheiten anpassen, wenn sie Evaluation oder andere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen betreiben. Von einer Positionierung im Wettbewerb kann noch keine Rede sein, weil die deutschen Hochschulen erst am Anfang der Entwicklung stehen.

### **3. Wie funktioniert Evaluation?**

Auch wenn der Begriff der Evaluation inzwischen verallgemeinert genutzt wird, sind der sozialwissenschaftlichen Forschung und Praxis von Evaluation wertvolle Hinweise zum Design von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich zu entnehmen: Evaluationen untersuchen, ob die Praxis zu den Zielen führt, die in der Präambel des Programms, vom Auftraggeber oder von den Beteiligten genannt werden, und/oder ob es Optimierungsmöglichkeiten für die Praxis gibt.

Die Grundfragen für eine Evaluation lauten: Wer überprüft was wann zu welchem Zweck, und wer darf die Konsequenzen aus den Ergebnissen ziehen?

Wichtig ist zunächst zu klären, welchem Zweck eine Überprüfung dienen soll:

1. Sollen Entscheidungen über das Abschaffen, Beibehalten oder den Ausbau eines Bildungsprogramms vorbereitet werden, so sind das politische Entscheidungen. Möchten die Entscheider (meist Geldgeber, Ministerium, Parlament) diese Fragen auf der Grundlage einer Evaluation beraten, so werden sie eine Überprüfung in Auftrag geben, bei der die Erfolge des Programms im Verhältnis zum Input abgeprüft werden (sog. ergebnisorientierte oder summative Evaluation). Nur wenn diese Überprüfung negativ für die Programmbetreiber ausgeht, könnte man sagen, die politische Entscheidung wurde aufgrund einer Evaluation gefällt. Im Allgemeinen ist es jedoch nicht so einfach: Selbst wenn die Überprüfung positiv ausgeht und ein Programm als erfolgreich im Sinne des Erreichens der (selbst-)gesetzten Ziele bezeichnet wird, können finanzpolitische oder allgemeine Erwägungen zur Schließung führen. Die Frage nach Beibehalten, Abschaffen oder Ausbau eines Programms wird selten nur auf der Grundlage einer Qualitätsüberprüfung entschieden. Zukünftig sollte deshalb die Qualitätsüberprüfung von der Entscheidung über die Finanzierung eines Programms personell und sachlich getrennt werden.
2. Soll dagegen ein Programm optimiert werden, rät die Evaluationsforschung, in einer Stärken-Schwächen-Analyse (im Fachjargon: Selbstevaluation) die Perspektiven aller Beteiligten (Lehrende, Lernende, Verwaltung, Träger, möglicherweise Abnehmer) einzufangen und untereinander auszutauschen. Das dabei entstandene Selbstbild soll mit einem Fremdbild konfrontiert werden, das von Menschen beschrieben wird, die für die Evaluierten den „Stand der Kunst“ verkörpern. Die Spiegelung des Eigenbildes, d. h. die Begutachtung, wird Peer-Review oder Fremdevaluation genannt. Wenn peers und Evaluierte derart in einen gemeinsamen Diskussionsprozess geraten, dass am Ende niemand mehr weiß, welcher Teil einer Neukonzeption auf wessen Vorschlag zurückgeht, ist das Zusammenspiel zwischen Selbst- und Fremdevaluation perfekt gelaufen.

Darüber hinaus rät die Evaluationsforschung von vornherein sicherzustellen, wer die Neukonzeption entscheidet und umsetzt. Bei politischen Entscheidungen sollten es Politikerinnen und Politiker sein. Bei Optimierung vorhandener Programme sollten es die Beteiligten sein, denn sie müssen die Neukonzeption tragen.

Instrumentarien zur Qualitätssicherung und -entwicklung müssen also danach beurteilt werden, welchem Zweck sie dienen. Sie müssen die Komplexität von Lernumwelten und Lernprozessen ebenso berücksichtigen wie den kooperativen Charakter der Arbeit im Bildungsbereich.

#### **4. Vorhandene Instrumentarien zur Qualitätsentwicklung**

Als Instrumentarien zur Qualitätssicherung und -entwicklung werden in den Hochschulen zur Zeit folgende genutzt:

##### **4.1 Zertifizierung nach ISO 9000-9004**

Zertifizierung nach ISO 9000-9004 wird zur Zeit vor allem im betrieblichen Bereich benutzt. Einige Fachhochschulen ebenso wie der Weiterbildungslehrstuhl in Leipzig haben sich adäquaten Prozessen unterzogen. Gefragt wird dabei nach der Verfahrensgestaltung, der Arbeitsteilung und der Qualifikation des Personals sowie nach Qualitätssicherungsmaßnahmen. Für die Transparenz der Arbeitsabläufe, für eine bessere Planung, für das Sicherheitsgefühl der Beteiligten, das Notwendige werde erledigt, seien diese Zertifizierungsprozesse auch in Hochschulen von hohem Wert, wird berichtet.

##### **4.2 Rechenschaftsberichte (Lehrberichte etc.)**

sind inzwischen in fast allen Landeshochschulgesetzen als Pflicht der Hochschulen verankert. Sie sollen Auskunft über den verantwortungsbewussten Einsatz von Steuergeldern geben. Sie beziehen sich auf die Fragen, wie viele Studierende einen Ausbildungsgang beginnen, wie viele mit Erfolg abschließen und welche Maßnahmen die Hochschule unternimmt, um den Erfolg der Studierenden zu steigern.

##### **4.3 Evaluationen**

dienen der Ergebniskontrolle und/oder der Prozessoptimierung. Beide Zwecke gehen häufig durcheinander; das größere Gewicht erhält jeweils der „Mitspieler“ im Evaluationsverfahren, der die meiste Macht hat. Am stärksten bestimmt derjenige den Charakter der Evaluation, der die Evaluation bezahlt; die hierarchischen Positionen in einer Institution bringen ihr Gewicht in absteigender Folge ein. Jeder Mitspieler, der nicht unmittelbar Lehrender und Lernender und/oder Berater von Lernprozessen ist, muss sich fragen, welche Interessen er oder sie allein aufgrund der Funktion in einen Evaluationsprozess einbringt und seinen Part entsprechend seiner Intention planen.

Ist der Geldgeber - das sind in den Hochschulen im Allgemeinen die Ministerien - ein Mitspieler, steht immer die Ergebniskontrolle im Vordergrund. Alle Fragen nach Prozessoptimierung, Qualitätsbewusstsein und Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehrenden und Lernenden werden zugunsten einer positiven Außendarstellung der Institution in den Hintergrund gedrängt. Im Folgenden unterscheide ich deshalb Evaluationen nach 1. „Ergebniskontrolle“, 2. sog. Benchmarking, 3. prozessorientierter Evaluation und 4. Einbindung der Evaluationsergebnisse in die Organisationsentwicklung.

#### **4.3.1 Ergebniskontrolle (Externe Qualitätsüberprüfung)**

Die Ergebniskontrolle kann im Bildungsbereich, wenn sie redlich und nicht nur aus finanzpolitischen Erwägungen vorgenommen wird, nur nach Kriterien erfolgen, die im Konsens von im jeweiligen Bereich qualifizierten Fachleuten definiert wurden. Obendrein müssen die Fachleute sich einigen, mit welchen empirischen Methoden die Ergebnisse erhoben werden können - das ist keine triviale Aufgabe, wenn man zum Beispiel an die Überprüfung von Lernergebnissen im Weiterbildungsbereich denkt. Dort wird zwischen dem individuellen Lernergebnis (nachgewiesen in Prüfungen mit Noten, Assessments oder Rollenspielen: Wissens- oder Fertigkeitserhöhung, Verbesserung des Urteils- und Auffassungsvermögens, des Umgangs mit anderen und der Durchsetzungsfähigkeit, Erhöhung der Einsatz- und Leistungsbereitschaft) und der Übertragung des Gelernten auf die betriebliche Praxis (Arbeitsverhalten, Verringerung von Fehlzeiten, Erhöhung von Verbesserungsvorschlägen, Verringerung von Ausschuss, bessere Nutzung der Arbeitsmittel, Verkürzung von Durchlaufzeiten etc.) unterschieden. Nimmt man nun noch Kriterien für die Durchführungsqualität des Studienprogramms und die Frage, ob verantwortlich mit der Zeit von Lehrenden und Lernenden und den verwendeten Geldern umgegangen wird, hinzu, ist die Komplexität einer Qualitätsüberprüfung als Ergebnisprüfung deutlich. Ergebniskontrollen werden im Allgemeinen an Fachgutachter oder an ein Institut als Forschungsauftrag vergeben.

#### **4.3.2 Sog. Benchmarking**

Vergleichbare Einrichtungen finden sich in einem Verbund zusammen, tauschen Daten und Informationen zu ihren Verfahrensweisen etc. aus und optimieren die eigene Organisationsgestaltung anhand der im Vergleich herausgefundenen besten Praxis. (Ob Ökonomen dieses Vorgehen mit ihrer Definition von Benchmarking meinen, ist hier zweitrangig, da die betroffenen



Bildungseinrichtungen diesen Begriff so benutzen). Da Benchmarking unbedingtes Vertrauen und große Ehrlichkeit der Beteiligten untereinander benötigt, kann es nur auf dem Wege einer freiwilligen Selbstkontrolle funktionieren, es kann nie „von oben“ angeordnet werden. In Deutschland haben einige Technische Universitäten - unterstützt vom Centrum für Hochschulentwicklung – einen Benchmarking-Club gegründet, im Verbund Norddeutscher Universitäten gibt es einige Fachbereiche, die sich zum Benchmarking treffen.

#### **4.3.3 Prozessorientierte Evaluation (Interne Qualitätsprüfung)**

Prozessorientierte Evaluationen überlassen die Selbstanalyse (sowohl Ergebnisse als auch Prozesse, Organisation, Kommunikation, Beratung und Prüfung) den unmittelbar am Lernprozess Betroffenen. Ein Frageleitfaden für die Selbstanalyse, der die aktuellen Gesichtspunkte bildungspolitischer Diskussionen im jeweiligen Bildungssektor wiedergibt, kann als hilfreich empfunden werden, wenn er nicht als erschöpfend und sklavisch zu beantworten vorgegeben wird. - Der Frageleitfaden im Verbund Norddeutscher Universitäten beinhaltet zum Beispiel neben dem Statistikeil 64 Fragen für die Selbstanalyse aller Fächer. Er wird jeweils zu Beginn einer Evaluation von den Fachvertreterinnen und Fachvertretern für die Notwendigkeiten des Faches abgewandelt, zugespitzt oder verkürzt. - Wichtig ist es, die verschiedenen Perspektiven von Lernenden und Lehrenden und Beratern (in Schulen zum Beispiel auch Eltern, in Berufsbildung auch Abnehmern etc.) einzufangen und einer gemeinsamen Kommunikation zuzuführen. Nur auf diese Weise kommen implizit die Qualitätskriterien der vom Bildungsprozess Betroffenen zu Tage und werden diskutiert.

Die Selbstanalyse wird konfrontiert mit dem Urteil und dem Rat von Experten, die keiner der zu evaluierenden Institutionen angehören. Im Verfahren sollte sichergestellt sein, dass erstens die Expertinnen und Experten von den Evaluierten akzeptiert werden und zweitens die Experten die nötige Anerkennung erfahren, um sich in ihrer Rolle als Urteilende und Beratende souverän verhalten zu können. Ersteres kann zum Beispiel über ein Vorschlagsrecht der Evaluierten sichergestellt werden. Die Anerkennung der Experten dürfte je nach Bereich unterschiedlich symbolisiert werden. Im Hochschulbereich wird die Anerkennung durch den Verhaltenskodex gegenüber Gutachtern sichergestellt.



Die Experten sollten sich als Gruppe eine Meinung zum untersuchten Bereich auf der Grundlage der vorgelegten Selbstanalysen und der gemeinsam geführten Gespräche mit Lehrenden, Lernenden und anderen in der Evaluation Beteiligten bilden. Das Urteil der Experten und ihre Empfehlungen werden mit den Evaluierten diskutiert. Dabei sollten die Evaluierten nicht gezwungen sein, die Empfehlungen der Experten zu übernehmen. Ihnen sollte die Freiheit zugestanden werden, auch Selbstverpflichtungen zu formulieren. Die Ergebnisse der Evaluation werden schließlich veröffentlicht. Und zwar auf eine Weise, die den Evaluierten ihren Vertrauensschutz für eine ehrliche Stärken-Schwächen-Analyse belässt. Im Verbund Norddeutscher Universitäten wurde z. B. die Regelung gefunden, dass die Evaluierten am Ende der Begutachtungsphase beschließen, ob sie alle Teile der Selbstbeschreibungen und des Gutachtens sowie der beschlossenen Konsequenzen in einem Band herausgeben oder ob sie einen zusammenfassenden gemeinsamen Ergebnisbericht erstellen. Relevant ist nur, dass alle Beteiligten und Interessierten (d. h. auch Eltern, Abnehmer, Geldgeber etc.) die Ergebnisse erfahren können.

Prozessorientierte Evaluationen werden im Hochschulbereich seit 1994 vom Verbund Norddeutscher Universitäten durchgeführt. Hier sind die Hochschulen selbst die Auftraggeber der Evaluation; da sie in verschiedenen Bundesländern liegen, konkurrieren sie nicht um einen Haushalt, das fördert den Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit untereinander. Seit 1995 evaluiert die Zentrale Evaluationsagentur in Niedersachsen flächendeckend die Studienfächer, seit 1998 werden in Niedersachsen auch landesweit die Forschungsleistungen der Fächer begutachtet. Nordrhein-Westfalen hat seinen Hochschulen zwei Service-Einrichtungen zur Verfügung gestellt, den Hochschulen aber überlassen, auf welche Weise sie die Evaluationen durchführen. Baden-Württemberg und wahrscheinlich Bayern werden sich der Praxis in Niedersachsen anschließen. Der Verbund Halle-Jena-Leipzig evaluiert seit einem Jahr nach dem Muster des Nordverbundes. Die Technischen Universitäten Darmstadt-Kaiserlautern-Karlsruhe verknüpfen die Selbstevaluation mit einem Benchmarking. Die Hochschulen der Länder Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen werden zurzeit aufgerufen, sich einer Evaluation nach diesem Modell anzuschließen.

#### **4.3.4 Einbindung von Evaluationsergebnissen in die Organisationsentwicklung**

Der Mangel prozessorientierter Evaluationen lag über lange Zeit in der Umsetzung ihrer Ergebnisse. Eine kollegiale Selbstanalyse und eine Beratung durch Expertinnen und Experten erfordert sehr viel Kraft, ist das Ergebnis aber einmal formuliert, gehen alle gern zum Tagesgeschäft über. In den Niederlanden setzt man darauf, dass nach fünf Jahren erneut evaluiert wird und der evaluierte Bereich darstellen muss, welche Konsequenzen aus der vorherigen Evaluation verwirklicht wurden. Die Zentrale Evaluationsagentur in Niedersachsen lässt sich von den evaluierten Bereichen zwei Jahre nach Abschluss des Verfahrens Bericht über die Umsetzung der Empfehlungen geben.

Im Verbund Norddeutscher Universitäten werden Zielvereinbarungen über die Umsetzung der Ergebnisse zwischen Hochschulleitung und evaluiertem Fachbereich abgeschlossen. Wesentlich sind dabei folgende Merkmale: Der evaluierte Bereich beschließt die Konsequenzen aus der Evaluation. Die Hochschulleitung und der evaluierte Bereich formulieren gemeinsam, wer was bis wann mit welchem Ziel unternimmt, um die beschlossenen Maßnahmen zu verwirklichen. Wichtig ist, dass beide Seiten ihren Part formulieren und auch durchführen, wenn der andere in einem Bereich nicht erfolgreich ist. Die verabredeten Aktivitäten müssen überprüft werden. Im Nordverbund geschieht das durch halbjährliche Nachfragen, die überprüfen, ob die Maßnahme erfolgreich war, oder ob erneute Diskussion über Ziele und Mittel erforderlich sind. Die Einbindung der Evaluationsergebnisse in die Organisationsentwicklung der Hochschulen kann nur dann geschehen, wenn die Hochschulen selbst Auftraggeber der Evaluation sind.

### **5. Ansätze, die (auch) Studierwilligen nutzen**

#### **5.1 Akkreditierung**

Am ausgeprägtesten ist die Praxis der Akkreditierung bisher in den USA, wo sowohl Bildungsinstitutionen als auch einzelne Studienprogramme akkreditiert werden. In den USA wurde die Akkreditierung eingeführt, um sicherzustellen, dass Anbieter von Bildungsmaßnahmen bestimmte Mindeststandards im Lehrangebot und in der Betreuung von Lernenden einhalten.

Für die Akkreditierung von Institutionen gibt es in den USA regionale Zusammenschlüsse vorhandener Bildungsinstitutionen, die gemeinsam eine Geschäftsstelle und eine Kommission für die Akkreditierungsverfahren finanzieren. Die Kriterien für die Akkreditierung werden von der Kommission

festgelegt und fortgeschrieben. Nur Kinder und junge Erwachsene, die einen akkreditierten Kindergarten, eine akkreditierte Schule oder Hochschule besuchen, können Antrag auf öffentliche Stipendien stellen. Die Liste der akkreditierten Institutionen bietet Eltern und jungen Erwachsenen die Information, welche Institution als seriöser Anbieter im Bildungsbereich gilt.

Umstrittener dagegen ist in den USA die Akkreditierung von Studienprogrammen. Sie wird seit Beginn des vergangenen Jahrhunderts für solche Studienprogramme durchgeführt, die für öffentlich wirksame und besondere Verantwortung tragende Berufe ausbilden (Architektur, Ökonomie, Jura, Medizin, Psychologie, Ingenieurwissenschaften, nicht aber Pädagogik). Sie sollen sicherstellen, dass die Studienprogramme auf dem fachlich höchsten Niveau liegen, und werden von den Gesellschaften der jeweiligen Profession (vergleichbar z. B. dem deutschen VDI) durchgeführt. Sie sind umstritten, weil sich die Kriterien für die Ausstattung dieser Studienprogramme im Laufe der Jahre in den Fachkreisen so hochgeschraubt haben, dass die Studiengänge mit professioneller Akkreditierung von den Hochschulen mit Vorrang behandelt werden müssen und die Studiengänge, die keinen Partner im Akkreditierungsgeschäft haben, wesentlich schlechter ausgestattet sind. Es wird davon ausgegangen, dass die professionellen Gesellschaften in diesem Geschäft deshalb so mächtig geworden sind, weil sie eine gute kommunikative Infrastruktur (old boys networks) über das ganze Land haben und sich diesen mehr verpflichtet fühlen als dem Hochschulbereich.

In Deutschland gibt es erste Beispiele im Hochschulbereich. Akkreditierung wird für diejenigen Studiengänge durchgeführt, die einen Bachelor- oder Master-Abschluss ermöglichen. Die Akkreditierung wird auf Zeit ausgesprochen und soll Voraussetzung für die Finanzierung durch staatliche Mittel sein. Die Mindeststandards, die in einer Akkreditierung geprüft werden, sollen von einer fachspezifischen Kommission entwickelt und fortgeschrieben werden. Inzwischen hat sich ein zentraler Akkreditierungsrat bei der Hochschulrektorenkonferenz/ Kultusministerkonferenz gegründet, dessen Aufgabe es ist, Akkreditierungsinstanzen zu akkreditieren. Bisher wurden die Zentrale Evaluationsagentur Niedersachsen, die FIBAA und die Agentur des VDI akkreditiert. Der Wissenschaftsrat überlegt, ob darüber hinaus eine Akkreditierung von Hochschulen eingeführt werden soll.

## 5.2 Tests für die Wahl des Studienortes

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) gibt in Zusammenarbeit mit der Stiftung Warentest bzw. inzwischen mit der Zeitschrift Stern Tests für die Wahl des Studienortes heraus. Hier werden konsequent Daten über die Studienstandorte, die aus der Sicht von Studierwilligen relevant sind, erhoben (Vor- und Nachteile des Standortes als Wohnort, Informationsfreudigkeit der Universität ebenso wie fachspezifische Informationen). Diese Tests wurden bisher für die Studienfächer Chemie, Wirtschaftswissenschaften, Jura, Mathematik, Informatik, Physik, Architektur, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Maschinenbau und Verfahrenstechnik durchgeführt. Langfristig sollen die Daten für alle Studienfächer erhoben und veröffentlicht werden und Studierwilligen als Orientierungshilfe bei der Auswahl des Studienortes dienen. Die darin bis heute enthaltenen Ansätze, auch die Qualität des Studienangebotes zu bewerten, werden von allen Beteiligten noch als vorläufig bezeichnet, gleichwohl finden die Ergebnisse sehr wohl Beachtung: Es werden Professorinnen und Professoren gefragt, auf welche Hochschule sie ihr eigenes Kind schicken würden. Es wird die Höhe der eingeworbenen Forschungsmittel genannt und ein Gesamturteil der bereits Studierenden übermittelt.

## 6. Zusammenfassung

Interne Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zielen auf ein Maximum an Qualität. Sie sind prozessorientiert, auf ein hohes Maß an Ehrlichkeit in der Stärken-Schwächen-Analyse und entsprechenden Vertrauensschutz angewiesen. Ihre Inhalte können von außen nicht vorgegeben werden. Lediglich die Tatsache, dass eine Einrichtung interne Qualitätsentwicklung betreibt, kann vorgeschrieben werden. In den Hochschulgesetzen der Länder wird dies mehr und mehr getan.

Externe Qualitätsüberprüfung orientiert sich an Informationen über das Input-Output-Verhältnis eines Bildungsangebotes. Wer sich dabei ausschließlich quantitativer Standards bedient, sollte sich darüber im Klaren sein, dass sie oder er sich einer gedanklichen Krücke bedient, die die komplexe Realität von Bildungsprozessen nicht widerzuspiegeln vermag.

Die Entscheidung, ob ein Bildungsangebot (staatlich oder von jemand anderem) finanziert wird oder nicht, ist immer auch eine finanzpolitische Entscheidung. Sie kann eine Qualitätsüberprüfung voraussetzen, wird aber mehr

Faktoren berücksichtigen als die von der Bildungseinrichtung bisher erzielte Qualität. Der Ehrlichkeit halber sollten deshalb finanzpolitische Entscheidungen von Qualitätsüberprüfungen getrennt werden.

Bisher richten sich die Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung auf die einzelnen Hochschulen, eine Perspektive auf das Zusammenspiel der Bildungseinrichtungen fehlt noch völlig. Erste Ansätze, Studierwilligen Beratung, Orientierung und Sicherheit bei der Wahl des Studienortes zu geben, sind in der Akkreditierung der Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen und in den Studienführern des CHE zu sehen.

#### Hinweise

---

Literatur und Erfahrungen des Verbundes Norddeutscher Universitäten zu Fragen der Evaluation etc. finden sich unter [www.uni-nordverbund.de](http://www.uni-nordverbund.de)

Einen Überblick über die Evaluationsprojekte in Deutschland erhält man unter [www.evanet.his.de](http://www.evanet.his.de).

Die Studienführer des CHE stehen online unter [www.che.de](http://www.che.de)

Der Akkreditierungsrat stellt sich auf [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de) vor.

Dr. Karin Fischer-Bluhm  
Verbund Norddeutscher Universitäten  
Edmund-Siemers-Allee 1  
20146 Hamburg  
Tel. (040) 42 838 6317  
[fischer-bluhm@uni-hamburg.de](mailto:fischer-bluhm@uni-hamburg.de)

## Qualitätssicherung, -management und -entwicklung in der beruflichen Weiterbildung

### 1. Stand und Handlungsbedarf

Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben sich inzwischen auch im Bildungswesen durchgesetzt. Viele Experten – so die Ergebnisse der Delphi-Befragung des BMBF – sehen gerade im Qualitätsmanagement einen Motor für die Abstimmung des Bildungssystems mit den Herausforderungen der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Dabei sind die Erwartungen an die Leistungen des Qualitätsmanagements außerordentlich weitreichend und umfassend: Sie richten sich zum einen auf Verhaltens- und Bewusstseinsveränderungen der Verantwortlichen im Sinne einer Stärkung des Prinzips der Eigenverantwortung im Bildungssystem; zum anderen wird von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement aber auch ein wirksamer Beitrag zur Veränderung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen im Sinne „lernender Organisationen“ erwartet, der auch eine stärkere ökonomische Orientierung des Bildungssystems einschließt. Selbstbestimmung und der sich verändernde Kontext in den Bildungseinrichtungen werden also in Zusammenhang gebracht.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass mit ständig wachsenden Ausgaben für die berufliche Bildung und hier wiederum für die besonders schnell wachsende Weiterbildung seit Anfang der 90er Jahre Fragen des Qualitätsmanagements, der Erfolgsevaluation und des Bildungscontrollings die Diskussion der Qualitätssicherung beherrschen. Neben die eher **inhaltsbezogenen Ansätze** der 70er Jahre, die sich vor allem an Mindeststandards orientierten, traten immer stärker die **prozessbezogenen Ansätze** der Qualitätssicherung. Zu den zuletzt genannten Ansätzen gehören vor allem die Qualitätsmanagementsysteme auf der Grundlage des internationalen Normenkomplexes ISO 9000 ff., die verschiedenen Qualitätspreise (z.B. Europäischer Qualitätspreis der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement) oder die Qualitätsphilosophien, die dem Total Quality Management (TQM) oder dem Bildungscontrolling verpflichtet sind. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Prozess der Durchführung im Hinblick auf das jeweilige Produkt oder die



Dienstleistung – in diesem Falle berufliche Bildung – bewerten und zu optimieren versuchen. Es kommt schließlich der Qualität der Produkte zugute, wenn die Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungsprozess verankert ist.

In den letzten Jahren haben sich die prozessorientierten Ansätze der Qualitätssicherung auch in der beruflichen Bildung weitgehend durchgesetzt. Es ist eine insgesamt vielfältige, experimentierfreudige Szene entstanden, die für die Nutzer und Teilnehmer allerdings schwer durchschaubar ist. Es gibt keine aktuellen empirischen Daten zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherung-/Qualitätsmanagement-Systemen bei den Anbietern. Das „gewachsene System“ zeigt aber in einer Reihe von Punkten, dass es Handlungsbedarf gibt:

### *Kein gesellschaftlicher Konsens über Qualität*

Es gibt keinen generellen gesellschaftlichen Konsens über das, was Qualität der beruflichen Bildung ausmacht. Qualität ist keine statische Größe, sie unterliegt der fortlaufenden Entwicklung und muss immer wieder in Kommunikationszusammenhängen erarbeitet werden. Beispiele für Qualitätsvorstellungen, die sich auf Teilbereiche der beruflichen Bildung erstrecken, sind die nach gesetzlichen Vorgaben entwickelten beruflichen Mindeststandards in Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen. Inhaltliche Mindeststandards sind darüber hinaus in der Regel dort anzutreffen, wo es um Kriterien für finanzielle Förderung geht, wie z.B. bei Kriterien für die von der Bundesanstalt geförderte Weiterbildung. Für weite Teile der (ungeregelten) Weiterbildung gilt Pluralität und Wettbewerb auch für die Qualitätsvorstellungen und -ansprüche.

### *Uneinheitliche Verantwortung*

Die Verantwortung für die Qualität beruflicher Aus- und Weiterbildung wird von unterschiedlichen Akteuren wahrgenommen; zu unterscheiden sind insbesondere

- staatliche Verantwortung im schulischen Bereich (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule),



- öffentliche Verantwortung im Sinne eines tripartistischen Zusammenwirkens von Staat und Sozialparteien vor allem im Bereich der Festlegung von Standards für anerkannte Ausbildungsberufe und Weiterbildungsregelungen sowie
- private Verantwortung in den (ungeregelten) Bereichen der Weiterbildung (insbesondere der betrieblichen Weiterbildung).

Für die individuellen Nutzer hat die uneinheitliche Verantwortlichkeit für die Qualität weitreichende Folgen: Vergleichbarkeit der Angebote und die Anrechenbarkeit von Zertifikaten sind eingeschränkt, Durchlässigkeit und Mobilität werden behindert.

### *Keine systematische Evaluation*

Die Grundlagen für eine systematische Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung sind uneinheitlich und zum Teil unterentwickelt: Es gibt zwar ein wachsendes Interesse an Erfolgskontrollen, aber Verfahren der Qualitätsüberprüfung bei Anbietern und Angeboten, die diesen Namen verdienen, sind erst in Ansätzen vorhanden. Es fehlen in der Regel verbindliche Vorgaben und Verfahren für die interne und externe Evaluation der Anbieter und ihrer Angebote. Das gilt besonders für die neuen Formen des Lernens in der Arbeit.

### *Unzureichende Informationen über verwertbare Qualifikationen*

Die defizitäre Lage in der Evaluation von Anbietern und Angeboten beruflicher Bildung führt bei den potentiellen Nutzern von Aus- und Weiterbildung, den Teilnehmern und Betrieben, zu Informationsmängeln hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten der Qualifikationen. Definition, Messen, Bewerten und damit das Vergleichen des Erfolgs von Bildung sind wenig verbreitet. Insbesondere Informationen über die Verwertbarkeit des Gelernten in der Arbeitssituation oder Aussagen zu Reintegrationschancen in den Arbeitsmarkt, die vor allem für Arbeitslose wichtig wären, sind nach wie vor Mangelware.

### *Unterentwickelter Einfluss der Teilnehmer und Nutzer*

Bildungsteilnehmer können aufgrund des Verhaltens der Anbieter und der Finanzierungsmechanismen nur relativ geringen Einfluss auf die Qualität des Angebots nehmen. Im Bereich der schulischen Bildung werden Bildungsteil-

nehmer mit weitgehend standardisierten Bildungsgängen konfrontiert, die überwiegend öffentlich finanziert werden. Aber auch im außerschulischen Bereich, wo die als selbstzahlende Teilnehmer auf die Qualität des Angebots Einfluss nehmen könnten, bleibt es aufgrund des skizzierten Anbieterverhaltens beim Anspruch. In der Realität dominiert das für den Bildungsbereich nicht akzeptable Prinzip von „Versuch und Irrtum“ für die individuellen Nachfrager.

## **2. Handlungsbedarf und Konturen einer Qualitätsentwicklung**

Das skizzierte „gewachsene“ System der Qualitätssicherung fordert mit seinen Merkmalen und Mängeln zu Folgerungen für die künftige Entwicklung heraus. In den folgenden fünf Punkten werden **Konturen einer Qualitätssicherung** skizziert, die auch die eingangs formulierte „Motorfunktion“ für das Bildungssystem erfüllen kann:

### *Integrierter Ansatz für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement*

Die Diskussion um die Qualitätsentwicklung in den 90er Jahren hat gezeigt, dass es wenig sinnvoll ist, die inhaltsbezogenen Ansätze der Qualitätssicherung gegen die prozessbezogenen Ansätze des Qualitätsmanagements auszuspielen. Eine Integration aus beiden Typen von Ansätzen bietet vielmehr die Möglichkeit, die Vorteile beider Ansätze zu kombinieren und die gesamte Qualitätssicherung durch eine ergänzende Organisationsentwicklung auf eine breitere Basis zu stellen. Ein solcher Ansatz dürfte auch am besten in der Lage sein, sowohl den Interessen der Teilnehmer hinsichtlich der Verwertbarkeit des Gelernten als auch denen der Anbieter nach verbesserten Kosten-Nutzen-Relationen entgegenzukommen.

### *Teilnehmerschutz und Qualitätsbewusstsein stärken*

Grundlage der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung ist ein verbessertes Qualitätsbewusstsein der potentiellen Bildungsteilnehmer. Dazu gehören nicht nur Informationen über das, was die „gute Qualität“ eines Angebots ausmacht, sondern es gehört auch dazu, dass die Bildungsinteressierten die Qualitätsvorstellungen und Standards von Anbietern und deren Angeboten kennen, nachvollziehen und im Hinblick auf eigene Entscheidungen vergleichend bewerten können. Das BIBB verfolgt diese bildungspolitische Zielsetzung seit Anfang der 90er Jahre im Bereich der Weiterbildung mit Hilfe einer Checkliste für die Hand der Bildungsinteressierten.

### *Evaluierung der Bildungsanbieter und -angebote*

Dass Bildungsanbieter ihre Bildungsarbeit systematisch und laufend evaluieren und ihre Qualitätsziele und -politik für die Nutzer ihrer Angebote dokumentieren sollen, ist inzwischen eine gängige bildungspolitische Forderung, die jedoch in der Praxis nur sehr zögerlich umgesetzt wird. Der erste Schritt dazu ist in der Regel der Einstieg in die interne Evaluation. Es ist ein Verdienst der verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme, dass sie bei dem ureigensten Interesse der Anbieter ansetzen, wenn sie diese dazu bewegen und unterstützen, ihre Qualitätsziele als „Soll“ deutlich und verständlich zu definieren und damit erkennbar und überprüfbar zu machen. Wenn solche Wirksamkeitskontrollen dann auch noch dazu führen, dass nicht nur Prüfungs- sondern auch Anwendungserfolge offengelegt werden, verfügen potentielle Nutzer endlich über Informationen, die sie für ihre Entscheidungen benötigen. Evaluierung ist als Teil einer umfassenden Professionalisierung der Bildungsarbeit zu sehen, in der auch der Rollenwechsel der Lehrenden zu Moderatoren des Lehr-/Lernprozesses stattfinden sollte.

### *Bildungstests für qualitätsorientierte Entscheidungen*

Insgesamt fehlt es an empirisch fundierten Hilfen für qualitätsorientierte Entscheidungen der Bildungsinteressierten. Auf deren berechtigte Fragen nach seriösen Anbietern, bewährten Bildungsangeboten und verwertbaren Qualifikationen müssen stichhaltige Antworten gegeben werden können. Für solche Antworten sind deshalb Ergebnisse aus systematischen, kontinuierlichen und vergleichenden Untersuchungen von Bildungsangeboten und -anbietern auf (regionalen) Bildungsmärkten erforderlich. Mit Hilfe von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests sind aber nicht nur Entscheidungskriterien für die Auswahl von Angeboten und Anbietern zu gewinnen, sondern auch für die Qualitätsentwicklung der Anbieter würde mit den veröffentlichten Ergebnissen dieser Bildungstests eine kundennahe Ausrichtung der Bildungsangebote gewährleistet.

### *Stiftung Bildungstest*

Für die Durchführung von Bildungstests sind unabhängige Einrichtungen erforderlich. Der Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung und die

Bertelsmann-Stiftung haben deshalb die Gründung einer „Stiftung Bildungstest“ vorgeschlagen. In einem ersten Schritt könnte eine Einrichtung gegründet werden, die analog zur „Stiftung Warentest“ die genannten Bildungstests durchführt, auswertet und dokumentiert. Bildungstests haben dabei auch die Aufgabe, eine Ausgestaltung der Qualitätssicherung in Richtung Akkreditierung von Einrichtungen und Bildungsangeboten zu unterstützen.

Die skizzierte Qualitätsentwicklung ist nicht nur erforderlich im Interesse der Bildungsinteressierten und Nutzer beruflicher Bildung, sie begründet im internationalen Wettbewerb auch ein unverzichtbares Qualitätsprofil der deutschen Berufsbildung.

Dr. Edgar Sauter  
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
53113 Bonn  
Tel. (0228) 107-2522  
sauter@bibb.de

---

Roland Svarrer Østerlund

## Die dänische Q-Strategie

### Einleitung

Zuerst möchte mich für diese interessante Möglichkeit, das dänische Qualitätskonzept im Bildungssystem vorzustellen, bedanken.

Wir werden uns darauf konzentrieren, das Qualitätskonzept zu präsentieren, das wir im Berufsschulbereich eingeführt haben, und wir haben vereinbart, dass ich die übergeordneten Elemente der Strategie, die die dahinter liegende Steuerungsphilosophie widerspiegeln, beschreiben werde. Dabei werde ich den Blickwinkel des Bildungsministeriums vertreten. Die beiden anderen Referenten, Herr Olsen und Frau Lundbæk, werden dann das Konzept aus der Sicht der Schule und der Lehrer schildern.

Wir haben den Berufsschulbereich gewählt, weil wir bereits vor 10 Jahren auf diesem Gebiet eine umfassende Dezentralisierung von Verantwortung und Kompetenz zugunsten der Schulen durch Einführung eines Prinzips, das wir „Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben“ nennen, durchführten. Wir haben, wie ich bereits heute früh im Plenum erwähnt habe, auf diesem Gebiet eine sehr konsequente Änderung der Steuerung und einen längeren Zeitraum für die Entwicklung und die Implementierung der Qualitätssicherung gehabt. Gleichzeitig hat dieses Gebiet die stärksten formellen und reellen Beziehungen zur Umwelt. Deshalb machen Strömungen in der Wirtschaft und in der Gesellschaft sich hier schneller und deutlicher als im übrigen Bildungssystem bemerkbar.

### Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben

Im Zusammenhang mit einer größeren Reform der Berufsausbildungen im Jahre 1991 wurde, wie ich bereits erwähnt habe, eine umfassende Dezentralisierung hinsichtlich Verantwortung und Kompetenz im Berufsschulsystem in Dänemark durchgeführt. Vor dieser Reform hatten wir eine sehr straffe, detaillierte, zentrale Steuerung von sowohl Budgetverwaltung als auch Unterricht – letzteres durch die Lehrpläne. Die Qualität wurde hauptsächlich durch „Input“ gesteuert, indem wir zentral festlegten, was in den Schulen mit welchen Lehrern und mit welchen Maschinen stattfinden sollte. Wir legten

– besonders bei den technischen Ausbildungen – die Klassenfrequenzen, die pädagogische Planung und viele andere Dinge fest.

### **Qualitätsstrategie**

Die von uns entwickelte Qualitätsstrategie baut auf der grundlegenden Verteilung von Verantwortung und Kompetenzen zwischen den jeweiligen Akteuren des Systems auf, die durch die Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben festgelegt ist.

Die Strategie bedeutet, dass die Schulen selbst ein Qualitätssicherungssystem wählen, entwickeln und implementieren müssen, das grundsätzlich alle zentralen Aktivitäten der Schule abdecken muss. Sowohl die Rahmenbedingungen für den Unterricht als auch die Kernleistung selbst. Wir haben mit anderen Worten kein einheitliches System für alle Schulen – z.B. TQM oder ISO 9000 – gewählt, sondern legen außerordentlich großen Wert darauf, dass die Schule und ihre Mitarbeiter „Eigentümer“ des Qualitätssystems sind.

Das Rückgrat der Strategie ist die Selbstevaluierung. Die Schule muss in systematischer und professioneller Weise Selbstevaluierungen durchführen, und die Schule muss darauf vorbereitet sein, das durch die Selbstevaluierung sich ergebende Feedback aufzufangen, und in professioneller Weise dort einzugreifen, wo Korrekturen erforderlich sind.

Wir verlangen mit anderen Worten keine laufende Berichterstattung von den Schulen über die Ergebnisse ihrer Selbstevaluierung. Dieses könnte dazu führen, dass die Schulen den Respons des Ministeriums abwarten und erst danach reagieren würden. Die Schulen haben einen verantwortlichen Schulrat und eine Leitung, die für das Ergreifen der erforderlichen Maßnahmen zuerst zuständig sein dürften.

Ein Teil der Rolle des Ministeriums ist es deshalb gewesen, die Initiative für die Entwicklung eines sogenannten „Fragenkatalogs“ zu ergreifen. Dieser Katalog legt – anhand von Fragen – die Bereiche der Aktivitäten der Schule fest, die im Qualitätssystem der Schule enthalten sein sollen. Statt selbst die Antworten zu geben, kann man sagen, dass wir die Fragen stellen, auf die die Schulen eine qualifizierte Antwort geben müssen. Es werden später Beispiele aus diesem Fragenkatalog gegeben.

Es ist außerdem unsere Aufgabe, Aufsicht über die Schulen zu führen. Aber im Gegenteil zu früher, wo wir darüber Aufsicht führten, ob die Schulen in den Werkstätten und in den Klassenräumen den Unterricht in dem jeweiligen Fach, in dem unterrichtet wurde, korrekt durchführten, so kontrollieren wir jetzt, ob die Schule professionell in Übereinstimmung mit ihren Qualitätsplänen arbeitet – hierunter auch, ob sie den erforderlichen Dialog mit den lokalen Abnehmervertretern führt.

Gleichzeitig überwachen wir selbstverständlich die Schule anhand von Statistiken und Indikatoren auf einer Reihe von Gebieten, hierunter Statistiken über Prüfungsergebnisse und Abbrüche. Und in Zusammenhang mit dieser Überwachung fordert das Ministerium oft die Selbstevaluierung der Schule an, die dadurch einen Ausgangspunkt für den Dialog mit der Schule bildet.

Und dann haben wir 1999 als etwas Neues das „Evaluierungsinstitut Dänemarks“ gegründet. Es ist ein unabhängiges Institut, das Ausbildungs- und Institutionsevaluierungen im gesamten Bildungsbereich durchführen soll. Auch dieses Institut nimmt konsequent die Selbstevaluierung der jeweiligen Institution zum Ausgangspunkt, wenn man eine Bewertung durchführt.

### **Entwicklung der Strategie**

Abschließend möchte ich schildern, wie die Strategie entwickelt wurde, da ich der Meinung bin, dass dies entscheidend dafür ist, welche Wirkung sie erzielen wird.

Es fing damit an, dass wir nach Einführung des Prinzips der Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben eine Debatte mit dem zentralen Rat für berufliche Aus- und Fortbildung darüber hatten, wie die Qualitätssicherung angepasst werden sollte.

Vor dem Hintergrund eines Entwurfs, für den das Bildungsministerium die politische Unterstützung bekommen hatte, wurde eine Arbeitsgruppe unter Einbeziehung aller relevanten Akteure im System: den Sozialpartnern, den Schulen – mit Vertretern von sowohl den Schulräten als auch der Schulleitung sowie den Lehrerverbänden – gebildet. In diesem Forum wurde gemeinsam unter der Leitung des Ministeriums eine Grundlage für den Fragenkatalog und die übrigen Präzisierungen ausgearbeitet. D.h. dass alle Verantwortlichen im System dazu beigetragen haben, das Qualitätssystem zu formen.



Die Strategie wurde dem Folketing im Zusammenhang mit einer Debatte über die Qualität der Ausbildungen vorgelegt. Hier gaben alle Parteien der Strategie ihre Unterstützung, und zwar mit dem Ergebnis, dass das Folketing 90 Mio. DKK für die Intensivierung der entsprechenden Implementierung bewilligte. Zuschüsse aus diesen Mitteln wurden der jeweiligen Schule in Aussicht gestellt, wenn sie dokumentieren konnte, dass sie ein Qualitätskonzept gewählt hatte, und dass es in einigen zentralen, strategischen Bereichen, hierunter in der strategischen Leitung der Schule, in der systematischen Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und im eigentlichen Schulbereich, eingesetzt wurde. Die weitere Entwicklungsaufgabe obliegt dann den Schulen selbst.

Das ist das Konzept vom Blickwinkel des Bildungsministeriums aus gesehen. Jetzt werde ich den Vertretern der Schulen und der Lehrer das Wort überlassen.

Roland Svarrer Østerlund  
Dänisches Bildungsministerium  
Undervisningministeriet  
Direktor  
HC Andersens Boulevard 43  
1553 Copenhagen V  
ROOSTI@uvm.dk

---

Svend Åge Olsen

## Qualitätsentwicklung an einer dänischen Berufsschule

Zunächst vielen Dank für die Einladung zu dieser Veranstaltung. Ich werde in der relativ kurzen Zeit die mir zur Verfügung steht, versuchen anzuknüpfen an das was Roland Østerlund über die Qualitätsstrategie und Entwicklung aus ministerieller und damit mehr übergeordneter Sicht berichtet hat.

Es ging hierbei auch hervor, dass die Berufsschulen in Dänemark nach sogenannten Ziel- und Rahmenvorgaben arbeiten. Das gilt natürlich auch für die Qualitätsentwicklung an den einzelnen Schulen.

Der vom Bildungsministerium initiierte „Strategische Plan zur systematischen Qualitätsentwicklung und Evaluation im Berufsschulwesen“ – kurz „Q 90“ genannt – wurde unter anderem auf der Basis von Erfahrungen, die einige Berufsschulen damals schon besaßen, entwickelt und 1995 veröffentlicht.

### **Die individuelle Entwicklung von Qualitätssystemen**

Mit anderen Worten: Diese Publikation ist als ein Rahmenplan anzusehen und ermöglicht den Schulen, ihre eigenen Qualitätssysteme zu entwickeln unter der Voraussetzung, dass sie in der Lage sind, per Selbstevaluierung den vom Bildungsministerium vorgegebenen Fragebogen zu beantworten.

Das bedeutet auch, dass ich Ihnen heute nicht „das System“ der dänischen Berufsschulen vorführen kann, weil es sehr unterschiedlich ist, wie sich eine Schule in Bezug auf Qualitätsstrategien und die dazugehörigen Systeme eingerichtet hat.

### **Qualitätsentwicklung bei EUC SYD**

Als Beispiel aber werde ich Ihnen kurz berichten, wie wir bei EUC Syd – das ist ein regionales Berufsschulzentrum im südlichen Teil Dänemarks, woher ich komme – mit der Entwicklung von Qualitätsstrategien und Qualitätssteuerung vorgegangen sind.

**ISO 9001-Zertifizierung**

An dieser Stelle sollte ich vielleicht auch erwähnen, dass wir schon vor mehr als acht Jahren mit der Entwicklung eines Qualitätssteuerungssystems angefangen haben. Das führte um es kurz zu fassen dazu, dass wir in 1994 eine ISO 9001-Zertifizierung auf den Gebieten Entwicklungsarbeiten und Fortbildungsaktivitäten bekamen.

Über die Zeit wurde es uns auch vor dem Hintergrund der ständigen Reformierung der dänischen Berufsausbildungen, kombiniert mit den von zentraler Stelle formulierten Rahmenbedingungen für Qualität klar, dass wir ein übergreifenderes und stärker prozessorientiertes System entwickeln mussten.

**Das EFQM-Modell**

In einem vom Bildungsministerium initiierten Bericht über eine Zusammenstellung zwischen dem EFQM-Modell und dem vorher genannten Fragebogen-Modell geht hervor, dass man mit dem EFQM-Modell im Stande ist, alle zur Selbstevaluierung erforderlichen Fragen beantworten zu können.

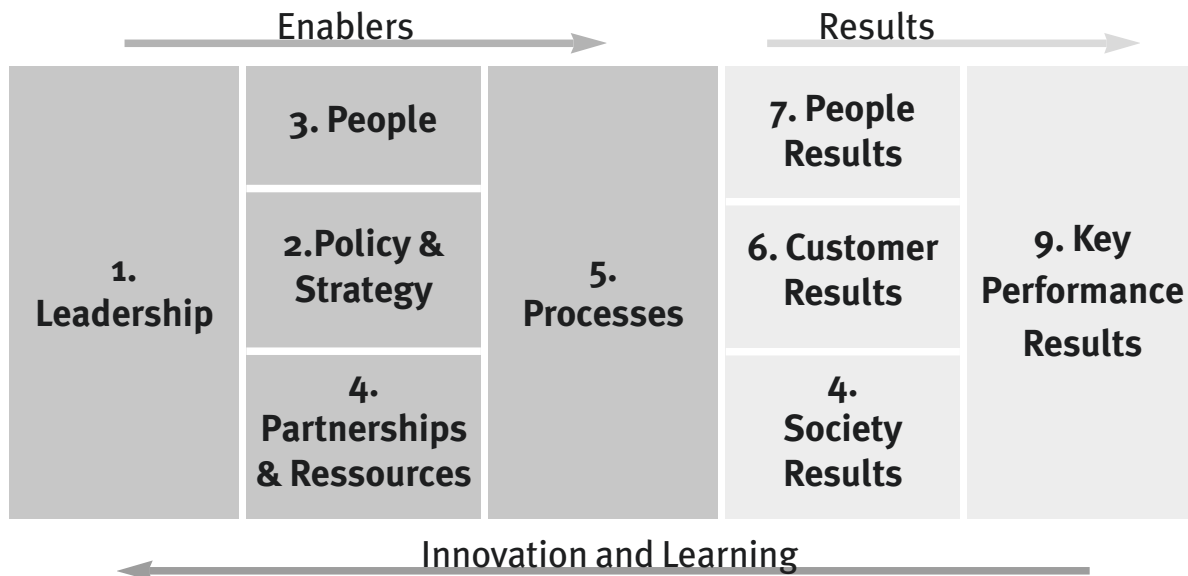
Außerdem fanden wir, dass der Einsatz des EFQM-Modells als Steuerungsinstrument vielfältige Vorteile mit sich bringt, indem es das Management bei der ganzheitlichen und zukunftsorientierten Steuerung seiner Organisation unterstützt. Logischerweise führten diese Überlegungen dann zu dem Entschluss, dieses Modell zu implementieren.

**Die Durchführung in der Praxis**

Diese kann anhand einiger Folien, die ich Ihnen zeigen will, veranschaulicht werden (vgl. Abbildungen):

### 1. Das EFQM Excellence Modell:

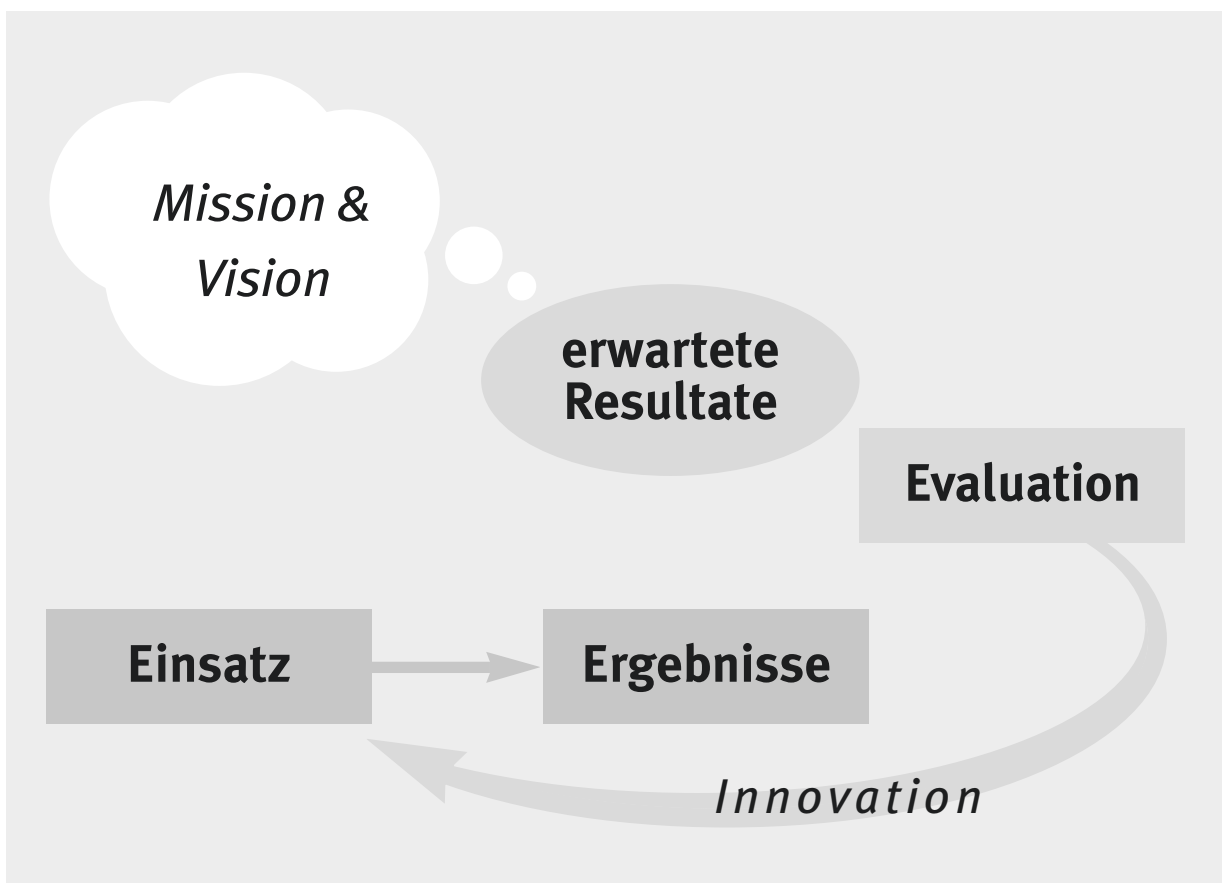
Das wohl allgemein bekannte EFQM-Modell für Excellence mit seinem neun Hauptkriterien – 5 sog. Befähiger- und 4 Ergebnis-Kriterien – lässt sich auf mehrere Aktivitäten anwenden, z.B., wie wir es machen, auf eine Selbstbewertung.



Um hierbei eine Unterstützung zu geben, stehen u.a. ein Werkzeug wie die sogenannte Wegweiskarte zur Verfügung. Ich werde hier nicht ins Detail gehen, nur darauf aufmerksam machen, dass ein Haupt- oder Teilkriterium ausgewählt wird und die nachfolgend formulierten Fragen aus dem entsprechenden Ergebnis- oder Befähiger-Abschnitt gestellt werden. Verbesserungsaktivitäten sollten sich auf diejenigen Bereiche konzentrieren, in denen Lücken festgestellt werden.

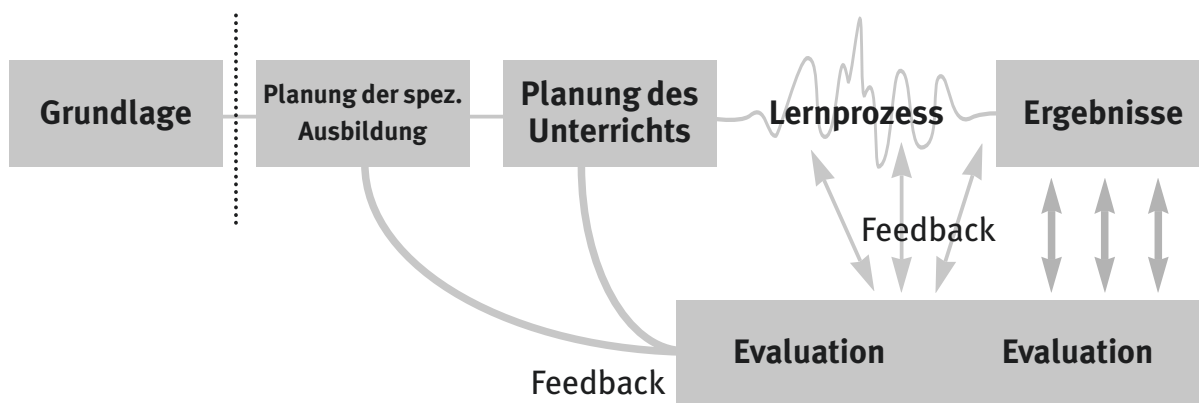
## 2. Zusammenhang zwischen Mission, Vision und die Durchführung von Aktivitäten:

Hiermit lässt sich auf einfache Weise veranschaulichen, wo wir ausgehend von Mission und Vision der Schule erwünschte Ergebnisse aufstellen und durch den Einsatz gewisse praktische Ergebnisse erreichen, die dann Anlass für die erforderlichen innovativen Maßnahmen geben.



### 3. Beispiel für die Durchführung einer spezifischen Ausbildung:

Das ist das wiederum vereinfachte Modell für die Durchführung einer spezifischen Ausbildung auf der Grundlage der vom Ministerium und vom nationalen Fachausschuss festgelegten Rahmenbedingungen. Die Planung der Ausbildung sowie die detaillierte Planung des Unterrichts führt dann zu den angestrebten Lernprozessen, woraus sich Ergebnisse evaluieren lassen, die eventuell gewisse innovativen Maßnahmen auslösen.



### 4. Die Qualitätsarbeit mit Referenz zum EFQM-Modell (Beispiel):

Dieses Beispiel soll zeigen, wie ein Hauptkriterium in Teilkriterien aufgeteilt wird und wie man mit dem einzelnen Teilkriterium arbeitet. Durch verschiedene Farben ist auch gekennzeichnet, was schon erreicht worden ist, was geplant ist und was zur Zeit überlegt wird, inwieweit es sinnvoll wäre das mit einzubeziehen.

## Die Qualitätsarbeit mit Referenz zum EFQM-Modell.

Legende: Zum Überlegen = *kursiv*. Das Geplante = unterstichen. Das schon Erreichte = normal.

| Das EFQM-Modell.   | Die Auslegung EUC Syd's  |
|--|--|
| <p><b>1. Führung</b><br/> Wie die Führung Mission, Vision, und Werte die in einer längeren Zeitperspektive zum Erfolg führen kann. Wie die Führung die Implementierung dieser durch zweckmässiger Tat und zweckmässiges Verhalten durchführt.<br/> In welcher Weise die Führung sich persönlich die Entwicklung und Durchführung eines Führungssystems verpflichtet.</p> |  |
| <p><b>1a.</b> Die Führung erarbeitet Mission, Vision und Werte und stellt ein Rollenmodell für eine Qualitätskultur dar.</p>   | <p>Die Schule hat Ziele für Qualität und Qualitätsstrategien formuliert (Prozedur 01.00 Qualitätspolitik). Die Führung entwickelt und unterhält ein Qualitätskonzept basiert auf das EFQM Excellence Modell.<br/> <i>Rollenmodell für eine Qualitätskultur?</i></p>  |
| <p><b>1b.</b> Die Führung ist in die Sicherstellung der Entwicklung und Einarbeitung des Führungssystems persönlich verpflichtet und sorgt dafür dass es ständig weiterentwickelt wird.</p>  | <p>Die Führung unterhält und entwickelt ein Qualitätsteuerungssystem, basiert auf die ISO 9000-Filosofie.<br/> Die C-Gruppe bewerkstelligen dass jährliche Besprechungen mit den Abteilungsleitern abgehalten werden, <u>wo u.a. die vierteljährliche Bewertung der Resultate des einzelnen Abteilungsleiters Gegenstand einer Diskussion ist.</u><br/> Ein Diskussionsforum für Qualitätsfragen im Rahmen des Mitarbeiterausschusses.<br/> Eine Steuergruppe für das Q-projekt.</p> |

Svend Åge Olsen  
EUC Syd  
Grundvigs Alle 88  
6400 Sonderborg  
Tel. (0045) 74124242  
sao@eucsyd.dk





---

Elisabeth Lundbæk

## Die dänische Qualitätsstrategie aus der Sicht der Lehrenden

Auch ich möchte mich für die Einladung bedanken. Ich empfinde es als eine große Ehre, heute hier teilnehmen zu dürfen. Ich vertrete die Lehrer und Lehrerinnen der Berufsschulen in Dänemark, vor allem die Lehrer der Handelsschulen, aber indirekt auch die der technischen Schulen.

Wie schon erwähnt wurde, haben die Lehrerverbände an der Arbeit teilgenommen, als 1994/1995 die neue Qualitätsstrategie ins Leben gerufen wurde. Das ist vielleicht etwas ungewöhnlich. Andere Lehrerverbände auf anderen Gebieten hätten das wohl nicht getan, aber wir hatten eine besondere Motivation.

Die großen Veränderungen von 1991 stellten fast alles, was wir in Dänemark in der Berufsausbildung früher gekannt hatten, auf den Kopf. Besonders die neuen finanziellen Verhältnisse haben sich spürbar gemacht. Mit dem sog. „Taxametersystem“ bekamen die Schulen eine größere wirtschaftliche Autonomie und damit eine größere Verantwortung. Das hat die Tagesordnung stark geprägt, und die pädagogische und organisatorische Infrastruktur war am Anfang nicht so stark etabliert, dass sie demgegenüber Stand halten konnte.

Es fehlte somit das, was besonders von Lehrern als Sicherheitsnetz empfunden wird, und zwar eine Überwachungsmöglichkeit, die gewährleistet, dass der Unterricht unter vernünftigen Bedingungen verlaufen kann. Eine Schulleitung wird ab und zu dazu gezwungen, eine weniger optimale Lösung zu wählen, weil das Geld knapp ist, oder weil man auf bestimmte Weise priorisieren möchte. Damit könnte die Qualität der Kernleistung Unterricht gefährdet werden.

Die Lehrer an den Berufsschulen sind es gewohnt, zu evaluieren, aber auch evaluiert zu werden – besonders von erwachsenen Unterrichtsteilnehmern. Aber wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin evaluiert wird, ist das einfach eine Momentaufnahme – der Verlauf eines Unterrichts von einem Lehrer mit einer Klasse in einem bestimmten Klassenzimmer (obwohl wir heutzutage nicht im

traditionellen Sinn von Klassen und Klassenzimmern reden), meistens auch zu Zeitpunkten, die von anderen festgelegt worden sind. Da gibt es oft ganz irrationale Faktoren, die die Bewertung der Lehrer durch die Schüler und Schülerinnen beeinflussen, und die eigentlich mit dem Unterricht an sich wenig zu tun haben.

Um dem entgegenzuwirken braucht man ein umfassendes Konzept der Qualitätssicherung, das sämtliche Elemente in der Berufsschule einschließt. Als uns die ersten Gedanken über ein Qualitätskonzept vorgelegt wurden, hielten wir sie für einen Schritt in die richtige Richtung - obwohl vom Anfang an gar nicht klar war, was die Richtung war! Aber wir haben uns entschlossen, die große Entdeckungsreise mitzumachen.

Dafür gab es mehrere Gründe.

1. Die Freiheiten, die auch die Lehrer seit 1991 im Unterricht bekamen, kamen uns überwältigend vor. Von da an sollten wir auf der Grundlage von Ziel- und Rahmenvorgaben den konkreten Unterricht selber gestalten und durchführen. Die guten alten Zeiten mit ihren genauen vom Ministerium festgelegten Vorschriften und mit der damit verbundenen Kontrolle waren vorbei. Die ersten Jahre waren von großer Unsicherheit geprägt, und wir haben uns oft gefragt, ob das, was wir machten, tatsächlich in Ordnung war. Da hat uns einfach ein Qualitätssystem gefehlt.
2. Die Berufsausbildungen in Dänemark bauen auf zentralen Ziel- und Rahmenvorgaben auf, die dezentral ausgefüllt werden. Deshalb besteht die Gefahr, dass die Ausbildungen, die schließlich auch ein nationales Profil haben müssen, zu unterschiedlich durchgeführt werden. Man braucht sozusagen eine Art Rückgrat, das alles zusammenhält. Ein Qualitätssystem kann zur Erfüllung dieses Zwecks beitragen.
3. Die Berufsschullehrer unterscheiden sich von Lehrern anderer Ausbildungssysteme dadurch, dass die meisten von ihnen über einen praktischen Erfahrungshintergrund verfügen. Sie haben häufig in der Produktion, im Büro oder sonst irgendwo gearbeitet. Sie haben keine einheitliche vorausgegangene Ausbildung als Voraussetzung ihrer Tätigkeit als Lehrer und tragen somit auch nicht zur Homogenität der Ausbildungen bei. Es ist deshalb noch

wichtiger als anderswo, dass man einen gemeinsamen Nenner aufstellen kann, der eine heterogene Versammlung von Menschen in ein homogenes Team verwandeln kann. Dieser Nenner könnte ein Qualitätssystem sein.

Kurz – es gab viele Gründe, uns an der Arbeit mit der Schaffung eines Qualitätssystems für die Berufsschulen zu beteiligen. Wir haben uns von Anfang an stark dafür eingesetzt, dass man ein System finden sollte, das für unser Ausbildungssystem besonders geeignet war. Wir hatten schon erlebt, dass einige Schulen viel Mühe und viel Geld eingesetzt hatten, um ein schon existierendes System in die Unterrichtswelt einzupassen – was sich dann aber als ziemlich unzweckmäßig herausstellte.

Wir wollten auch nicht zurück an die alte Kontrolle des Ministeriums. Andererseits musste unser Q-System die Möglichkeit bieten, dass das Ministerium ausgewählte Themen kontrollieren kann, wenn erforderlich.

Nach ausgiebigen Recherchen – unter anderem in Schottland – haben wir uns dann gemeinsam auf das Q-System festgelegt, das wir Ihnen heute hier präsentieren. Damit war die erste Phase zu Ende geführt.

Dann folgte aber die zweite Phase, die wohl besonders für die Lehrerverbände auch nicht einfach war: Wir mussten unsere Mitglieder davon überzeugen, dass das neue System auch für sie von Vorteil war, und dass sie deshalb in der einzelnen Schule mitwirken sollten, wenn man die Fragebögen ausfüllen sollte. Die Schulleitungen waren motiviert – der Gesetzgeber hatte immerhin 90 Mio. Kronen ins Spiel geworfen – aber die Lehrer hatten keinen so direkten Motivationsfaktor. Glücklicherweise konnten die Schulen aus den 90 Mio. die Lehrer einigermaßen kompensieren, die die große Arbeit geleistet haben. Und damit wurde das Ziel erreicht, das vom Anfang an eine sehr wichtige Voraussetzung für das ganze Projekt war: dass alle, die in den Berufsschulen tätig sind, Mitverantwortung tragen und Mitbesitz haben.

Wenn man heute Bilanz zieht, wie es mit dem Q-Projekt gegangen ist, ist sie auf jeden Fall positiv. Auch die Lehrer haben von dem Q-Projekt eindeutig profitiert. Es hat zum Beispiel dazu beigetragen, dass das Thema Personalpolitik nicht nur ein Begriff, sondern real geworden ist. Das wäre ohne das Q-Projekt vielleicht nicht so einfach gewesen.

Es ist auch von großer Bedeutung, dass alle, die mit einer Berufsschule verbunden sind, vom Vorstand über Schulleitung, Lehrer und andere Angestellte bis zu den Schülern, die Qualitätssicherung als ein gemeinsames Projekt begriffen haben. Dadurch kann man der Schule ihr eigenes Profil geben, was im Wettbewerb um die jungen Leute wichtig ist – denn im Taxametersystem bedeutet jeder Schüler bares Geld.

Wir haben uns als Lehrerverbände damals 1994 überlegt, was wohl besser für uns wäre: In die Arbeit hineinspringen, eine Mitverantwortung auf uns nehmen, aber dafür auch Einfluss bekommen – oder passiv abwarten, was auf uns zukommen würde, und dann nur noch in der Lage sein, uns darüber zu beschweren. Wir haben die aktive Rolle gewählt – und bis jetzt haben wir es nicht bereut.

Karen Elisabeth Lundbæk  
Vorsitzende des dänischen Handelslehrerverbandes  
Godthabsvej 106  
2000 Frederiksberg  
Tel. (004538) 108800  
hl@hl.dk

---

Hans-Joachim Bauer

## Eine Schule auf dem Prüfstand – Evaluierung nach dem schottischen Modell

Die Beruflichen Schulen Schwalmstadt-Ziegenhain sind eine Schule mit Tradition – sie besteht seit 1836 und liegt im ländlichen Nordhessen. Wir haben ca. 1350 Teilzeit- und Vollzeitschüler und knapp 60 Lehrkräfte. Wie bei Kreisberufsschulen üblich, sind in der Schule nahezu alle Berufsfelder und Berufsgruppen vertreten.

Durch die Bertelsmann Stiftung angeregt, befinden wir uns seit Ende 1997 auf neuen Wegen mit teils sehr ermutigenden Erfahrungen. Anfang 1998 hatten wir (Dr. Hans-Joachim Bauer und Rudolf Malorny) auf der ersten „INIS“-Konferenz in Edinburgh – später dann auch in Toronto und Salem – Gelegenheit, über den pädagogischen Tellerrand Hessens hinaus zu gucken. Zahlreiche neue Eindrücke ermutigten uns, diese in das Kollegium hineinzutragen.

Nachdem unsere Schule sich 1998 als erste berufliche Schule in Deutschland einer Arbeitsplatzuntersuchung (APU) des „Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung“ unterzogen und anschließend eine eigens schulspezifische APU entwickelt hatte, war nach den Lehrerbefragungen im Kollegium der Wunsch entstanden, nun endlich einmal unsere „Kunden“, also die Schüler selbst, zu befragen. Dabei sollte in Anlehnung an das schottische Evaluationskonzept „How Good Is Our School?“ („Wie gut ist unsere Schule?“) unsere Schule zunächst nach dem Qualitätsindikator „Lehren und Lernen“ untersucht werden. Die Vorgabe des Hessischen Kultusministeriums war dabei eindeutig: Auf keinen Fall durfte die Anonymität des einzelnen Lehrers verletzt werden. Ähnliche Befragungen gibt es in verschiedenen Ländern; neu an unserer Schule war jedoch die grafische Aufbereitung des Zahlenmaterials, die auch die Streubreite der einzelnen Bewertungen erfasst.

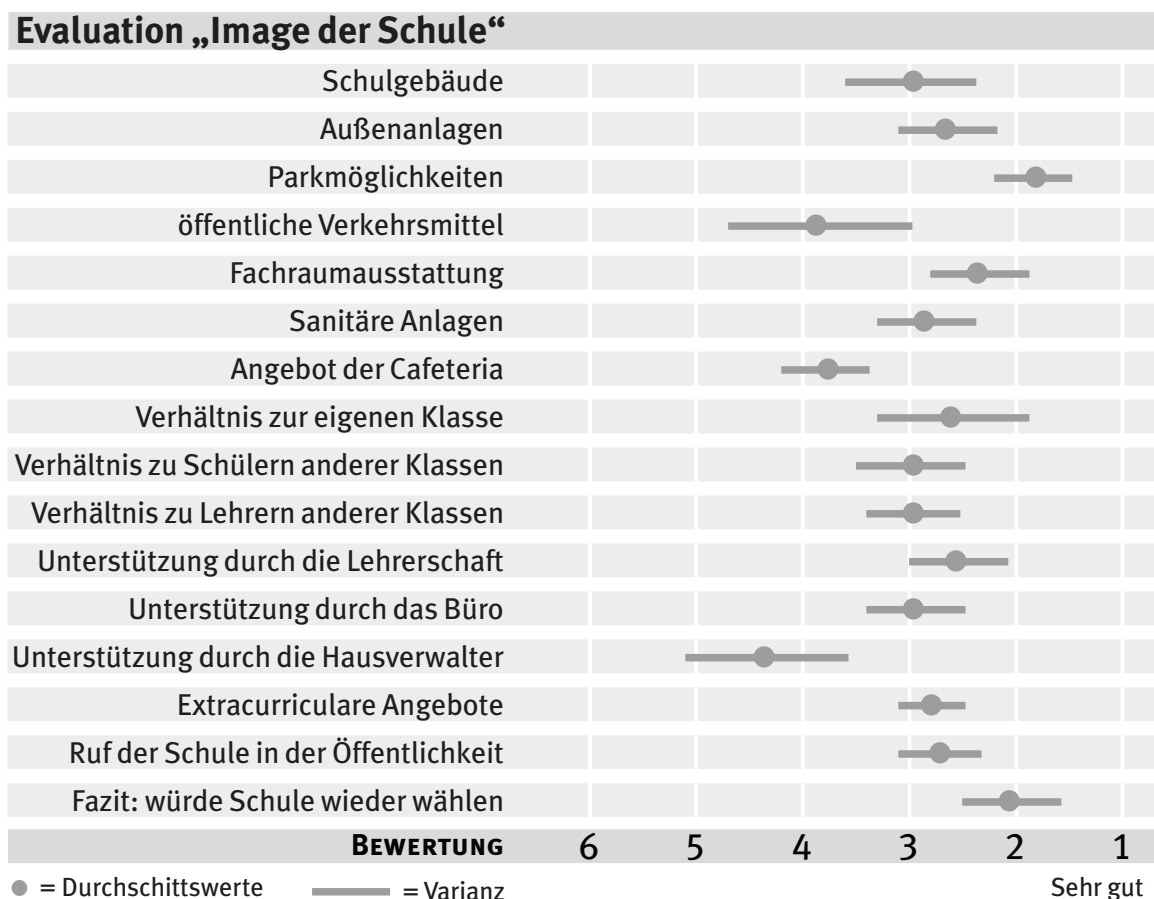
Am Ende hatten insgesamt 107 mal Schüler ihre Lehrer beurteilt. Die Ergebnisse waren sehr aufschlussreich und überwiegend positiv. Aus den anonymen Einzelergebnissen wurde ein Gesamtprofil der Schule erstellt.

Noch vor den Sommerferien 1999 schloss sich dann die zweite Schülerbefragung an; diesmal wählten wir aus dem schottischen Indikatorenkonzept „Wie gut ist unsere Schule?“ den Qualitätsindikator „Ethos“ aus, den wir in unserem Fragenkatalog als „Image der Schule“ bezeichnen. Sämtliche Klassen nahmen an der Befragung teil. Sie bestand aus einem normierten und einem offenen Antwortteil. Die sehr ernstgenommene und konstruktive Kritik unserer Schüler im offenen Teil gliederte sich in 12 Rubriken.

Hier ein Beispiel aus der Rubrik Schulgebäude:

- Name der Schule müsste geändert werden (11 BANK)
- Schule sieht von außen abstoßend aus (11 BFH)
- Schule sieht aus wie ein grauer Klotz in der Landschaft (10 EHDL)
- Mehr Farbe, freundlichere Gestaltung (11 BFH/121NDK) und Blumen (10 BFH2)
- Neue Eingangstür (11 INDK)
- Der ganze Altbau müsste modernisiert werden (10 PRH 1)
- Reparaturen müssten schneller ausgeführt werden (10 BFME)
- Zu viele Treppen (10 BFV)
- Fahrstuhlbenutzung generell auch für Schüler (11 BFME)
- Klassenräume schlecht beheizt (10 BFH)
- „Grausame“ Vorhänge in den meisten Klassen (12 EHDL)
- Pausenklingel ist nicht exakt (10 VJH)
- Raucherraum einrichten (Winter/Schlechtwetter)

Die nachfolgende Grafik ist Beispiel einer der 57 Befragungen (Klasse „Berufsfachschule 10 – Metall“), aus denen dann auch wieder ein Gesamtprofil unserer Schule (nicht abgebildet) erstellt wurde.

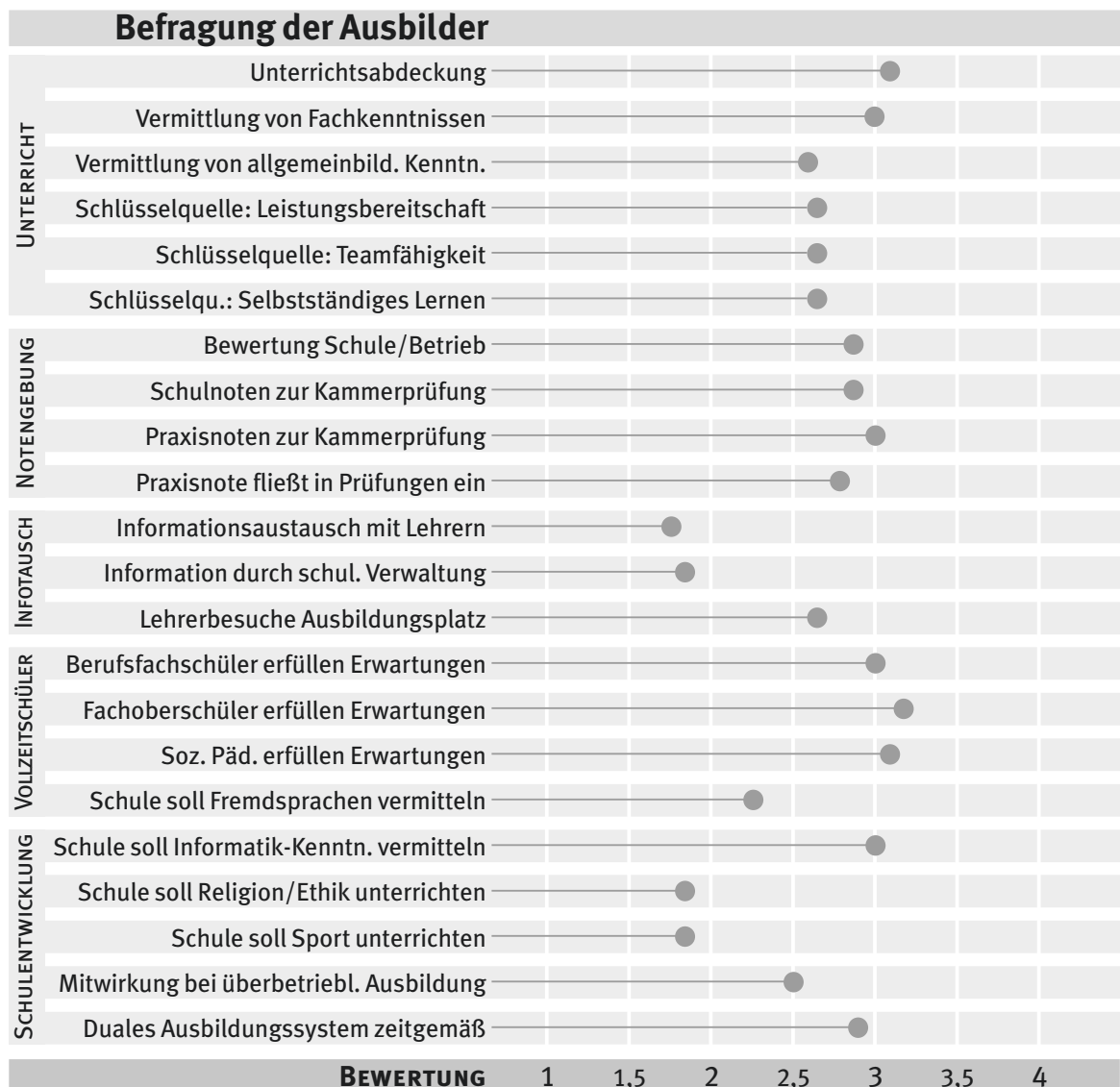


Wie ging es nach der zweiten Schülerbefragung weiter? Die Ergebnissen der beiden Arbeitsplatzuntersuchungen und die Auswertungen der Schülerbefragungen wurden zugrunde gelegt, um neun Arbeitsgruppen zu bilden, wobei jede/r Kollege/in in mindestens eine der Arbeitsgruppen eingebunden ist:

- Verschönerung der Schulgebäude
- Cafeteria
- Weiterentwicklung der internen und externen Evaluation
- Öffentlichkeitsarbeit
- Neue Schulformen (z. B. Einrichtung eines Wirtschaftsgymnasiums)
- Alternative Energien/Umweltschutz
- Neue Unterrichtsformen
- Schulordnung
- Präsentation der Schule im Internet (Homepage)



Natürlich haben auch zahlreiche Ausbildungsbetriebe teils interessiert, teils verwundert unsere Aktivitäten verfolgt. Was lag daher näher, als auch den Schritt zur Fremdevaluation zu wagen? Das Kollegium war, nachdem unsere Arbeitsgruppe den ersten Entwurf eines Fragebogens für die Ausbildungsstellen vorlegte, erstmals in seiner Meinung gespalten. Auch wenn der einzelne Lehrer nicht namentlich zu identifizieren ist, so fürchteten einige wohl, persönlich bewertet zu werden. Manche unserer beruflichen Fachbereiche sind nur durch ein oder zwei Lehrer repräsentiert. Es gab dennoch überwiegend konstruktive Kritik und schließlich wurde in einer Gesamtkonferenz Ende 1999 die Befragung einstimmig gut geheißen. Die Fragebögen wurden durch die Auszubildenden an 320 Ausbildungsstellen verteilt.



Skalierung von 1 (negativ) bis 4 (positiv) nach dem Konzept von „How Good Is Our School“.

● = Durchschnittswerte

Ergebnisse der Befragung liegen allerdings nach derzeit 25% Rücklauf (April 2000) erst unvollständig vor. Dennoch lassen sich schon bestimmte tendenzielle Aussagen ganz deutlich erkennen.

Die Resultate der Rückmeldungen sind in den 11 Berufsfeldern jedoch teilweise sehr unterschiedlich. Einmal wird die Schule als Ganzes, zum anderen aber auch jeder Fachbereich für sich auf die Ergebnisse reagieren müssen.

Nach den zahlreichen Untersuchungen der letzten Jahre besteht die vordringliche Aufgabe unserer Schule jetzt darin, das Schulprogramm zu entwickeln und die gewonnenen Ergebnisse im praktischen Schulalltag umzusetzen. Keine leichte Aufgabe! Aber wie wir meinen, entscheidet sich gerade an der Umsetzung in die Schulpraxis die Innovationskraft unseres Kollegiums und unserer Schule. Die Zukunft wird zeigen, ob wir in der Lage sein werden, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, um so unsere Schüler auf die sich rasch wandelnden gesellschaftlichen und beruflichen Bedingungen vorzubereiten.

Dr. Hans-Joachim Bauer  
Berufliche Schulen Ziegenhain  
Dannweg 5  
34613 Schwalmstadt  
Tel. (05681) 71386

---

Manfred Prenzel

## Qualitätsentwicklungsansätze im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“

Das BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) ist ein bundesweiter Ansatz zur Verbesserung des Unterrichts. Ziel des auf fünf Jahre angelegten Programms ist es, die Qualität des Fachunterrichts an 180 Schulen weiter zu entwickeln und an diesen Schulen Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung fest einzurichten. Neben Erkenntnissen über wirksame Unterrichtskonzepte werden auch systematisch Erfahrungen über Möglichkeiten der Implementation und Unterstützung von Qualitätsentwicklung an den Schulen gewonnen (vgl. Prenzel, 2000).

Die Qualitätsentwicklung im Rahmen des Programms zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Der Ansatz ist in einem hohen Maße problemorientiert. Das heißt, er setzt an bekannten Schwächen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an.
- Im Blickpunkt steht der Fachunterricht mit konkret fassbaren Problemen bzw. Qualitätskriterien.
- Die Arbeit an den Schulen wird zentral wie regional koordiniert und wissenschaftlich angeregt, unterstützt und durch Evaluations- und Implementationsforschung begleitet.
- Es liegt ein allgemeiner konzeptueller Bezugsrahmen für die Arbeit und Verständigung vor (sogenannte Module).
- Die Qualitätssicherung / Qualitätsentwicklung erfolgt schulnah und greift die dort wahrgenommenen Probleme auf. Die Schulen arbeiten eng in Schulnetzen (mit je sechs Schulen) zusammen, die wiederum in ein regionales und bundesweites Netzwerk eingebunden sind.
- Es gibt klare Festlegungen für die Dokumentation, die interne Evaluation und für den Austausch der Ergebnisse zwischen den Schulen.

## **Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland**

Anlass für die Einrichtung des Modellversuchsprogramms gaben die ernüchternden Befunde der TIMS-Studie (vgl. Baumert u.a. 1997; 1998). Problematisch waren nicht nur die Ergebnisse Deutschlands im internationalen Vergleich, sondern die detaillierten Hinweise auf Schwächen. Die Daten zeigen, dass relativ große Anteile der Schülerinnen und Schüler hierzulande besondere Schwierigkeiten mit anspruchsvolleren Aufgaben und Problemstellungen haben, die konzeptuelles Verständnis voraussetzen. Die Leistungsheterogenität ist ungewöhnlich groß; bei einem nennenswerten Anteil der 7. und 8. Jahrgangsstufe liegt das Leistungsniveau nicht deutlich über dem der Grundschule. In längsschnittlicher Betrachtung sind in Deutschland relativ geringe Leistungszuwächse zu verzeichnen. Das Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten und Fächern nimmt über die Schulzeit ab; im Vergleich zu den Jungen neigen die Mädchen dazu, ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten zu unterschätzen.

Fragen nach den Gründen bzw. Bedingungen für den festgestellten Bildungsstand können mit den Überblicksdaten einer internationalen Vergleichsstudie nur unzureichend beantwortet werden. Wichtige Hinweise auf Bedingungen liefern jedoch die Ergebnisse aus ergänzenden Längsschnittstudien und aus den detaillierten Unterrichtsanalysen im Rahmen von TIMSS-Video. Berücksichtigt man ferner den aktuellen Stand der Lehr-Lern-Forschung, dann zeichnen sich einige Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland ab.

Diese Problemzonen wurden in einem Gutachten zur Vorbereitung des Modellversuchsprogramms beschrieben (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997). Curriculare Problemzonen betreffen demzufolge u.a. die unzureichende vertikale Vernetzung und Kohärenz des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die mangelnde Abstimmung zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Das in Deutschland vorherrschende Muster eines fragend-entwickelnden Unterrichts bedingt eine Engführung auf das Erarbeiten einer einzigen richtigen Lösung. Dieses Skript des naturwissenschaftlichen Unterrichts vermischt Lern- mit Leistungssituationen, es legt den Schwerpunkt auf einfache Routinisierungen und relativ kurzfristige Behaltensleistungen. Die geringe Kumulativität des naturwissen-

schaftlichen Unterrichts behindert zudem das Erleben von Kompetenzzuwachs und beeinträchtigt die Entwicklung von sachbezogener Lernmotivation und Interesse. Diese Problemzonen sind mit Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen verbunden. Maßnahmen mit Aussicht auf baldige Wirkung liegen auf der Ebene des Unterrichts. Die Professionalität der Lehrkräfte ist die Grundlage für eine effiziente Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen.

### **Ein problemorientierter und unterrichtsbezogener Ansatz der Qualitätsentwicklung**

Das Modellversuchsprogramm zielt auf die Sicherung und Verbesserung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Prozesse der Qualitätssicherung und Optimierung von Lehren und Lernen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sollen auf der Ebene der Schule in Gang gesetzt und mit dem Ziel gestützt werden, diesen eine eigene Dynamik zu geben, die über den Modellversuch hinaus trägt. Diese Konzeption greift die Erkenntnis der Implementationsforschung auf, dass in professionellen Handlungszusammenhängen sich Veränderungen nur dann entwickeln und Bestand haben, wenn diese von den Lehrkräften subjektiv angenommen und erfolgreich in modifizierte Handlungsroutinen integriert werden können.

Durch das Modellversuchsprogramm soll dieser Prozess der Qualitätsentwicklung bezogen auf die allgemeinbildenden Funktionen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts angeregt und unterstützt werden. Diese Zielperspektive schließt das sicher beherrschte, flexibel anwendbare Grundwissen und das geistig durchdrungene, vielseitig vernetzte und anschlussfähige Orientierungswissen ebenso ein wie das Bewusstsein von der Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für das Begreifen der Welt und die eigene Beteiligung am gesellschaftlichen Leben sowie die Bereitschaft, Entwicklungen in diesen Gebieten weiter zu verfolgen bzw. weiter zu lernen.

Das Programm setzt gezielt an den Stärken des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs an, die in der fachlichen Gediegenheit des Unterrichts, der fachlichen Qualifikation und der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte begründet sind. Das Programm schlägt elf sogenannte „Module“ zur Auswahl und Bearbeitung an den Schulen und in Schulnetzen vor.

### **Bezugspunkt der Qualitätsentwicklung: Module**

Die Module betreffen eingeeengte und konkretisierte Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts:

- 1 Weiterentwicklung einer Aufgabenkultur im Unterricht
- 2 Naturwissenschaftliches Arbeiten
- 3 Aus Fehlern lernen
- 4 Sicherung von Basiswissen - Verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus
- 5 Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen
- 6 Fächergrenzen erfahrbar machen: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten
- 7 Förderung von Mädchen und Jungen
- 8 Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern
- 9 Verantwortung für das eigene Lernen stärken
- 10 Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs
- 11 Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards

Das Modul 1 thematisiert zum Beispiel die Möglichkeiten, Aufgaben so zu gestalten, dass mehrere Lösungen bzw. Lösungen auf unterschiedlichen Niveaus möglich sind, frühere Lehrstoffe wiederholend mit aufgegriffen werden oder realistische Anwendungen verlangt werden.

Die Module beschreiben somit Ansatzpunkte im Unterricht, an denen unmittelbar und erfolgversprechend in der Fachgruppe mit Qualitätssicherung und -entwicklung begonnen werden kann. Die Module können kombiniert werden; an ihnen kann gewissermaßen Stück um Stück Unterricht reflektiert und reformiert werden. Nicht zuletzt sind die Module ein Bezugsrahmen für die Verständigung und Zusammenarbeit im gesamten Modellversuchsprogramm (vgl. Prenzel & Duit, 1999; Prenzel, 2000).

### **Organisation**

Am BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ beteiligen sich 15 Bundesländer mit insgesamt 180 Schulen. Die Schulen wurden von den Ländern benannt. Die Rekrutierung erfolgte in den einzelnen Ländern auf unterschiedliche Weise,

zum Teil im Rahmen eines Ausschreibungs- und Bewerbungsverfahrens. Für die Mitwirkung am Modellversuchsprogramm erhalten die Schulen Ausgleichsstunden, dies jedoch in einem Umfang, der in Relation zu den Zeitanforderungen an die mitwirkenden Lehrkräfte relativ klein ausfällt.

Die Schulen sind jeweils in kleine regionale Schulnetze (insgesamt 30 sogenannte „Schulsets“) eingebunden. Die Schulsets umfassen jeweils sechs Schulen; eine der Schulen übernimmt als sogenannte Pilotschule eine hervorgehobene Position. Für jedes Schulset steht eine (halbe) Koordinationsstelle zur Verfügung, die durch die Länder besetzt wurde und an einem Landesinstitut, einer der Schulen oder einer anderen Einrichtung lokalisiert ist. Die Aufgaben der Setkoordination betreffen organisatorische Aufgaben (z.B. Planung, Dokumentation, Austausch sicherstellen), aber vor allem auch die Betreuung und Unterstützung der Arbeit an den Modulen. Innerhalb größerer Bundesländer, die mehrere Schulsets umfassen, wurden zum Teil übergeordnete Koordinationsstellen eingerichtet.

Die Gesamtkoordination und die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchsprogramms wurde dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel übertragen (Leitung: Prof. Dr. Manfred Prenzel). Es arbeitet mit dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München und mit dem Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik (Prof. Dr. Peter Baptist) der Universität Bayreuth zusammen, um die mathematikdidaktische Betreuung sicherzustellen.

Der Programmträger übernimmt die Aufgaben der Organisation des Programmablaufs, der Anregung von Innovationen und wissenschaftlichen Beratung, der Ergebnissicherung und Begleitforschung, der Fortbildung und der zentralen Koordinierung des Austausches zwischen den Schulen. Konkret bedeutet dies zum Beispiel, dass der Programmträger die Schulen mit Materialien zu den Modulen versorgt, Vorschläge für systematische Herangehensweisen unterbreitet, mit Evaluationsverfahren vertraut macht, Formate für die Dokumentation und Berichterstattung entwickelt. Er bietet zentrale Fortbildungen für die beteiligten Lehrkräfte und Koordinatoren an. Er begleitet die Arbeit an den Schulen, berät und stellt gegebenenfalls Kontakte zu weiteren sachkundigen Personen oder Einrichtungen her. Nicht zuletzt muss sich der Programmträger um eine Unterstützung der Zusammenarbeit an den Schulen und Schulsets bemühen.



Als Austauschforum für die beteiligten Schulen wurde ein zentraler Server (<http://blk.mat.uni-bayreuth.de/blk/blk/>) eingerichtet. Der Server unterstützt die regionale und bundesweite (interne) Diskussion und Zusammenarbeit und präsentiert Informationen bzw. Ergebnisse (Materialien, Aufgaben, Verfahren, Arbeits- oder Evaluationsberichte).

Im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ist Schleswig-Holstein (MR B. Brackhahn) das federführende Land für die Abwicklung des Modellversuchsprogramms. Die Arbeit im Programm wird durch einen Lenkungsausschuss mit Vertreterinnen und Vertretern aus den teilnehmenden Ländern überwacht. Als wissenschaftliches Aufsichts- und Beratungsgremium wurde ein Beirat mit Experten aus den einschlägigen Gebieten besetzt. Der wissenschaftliche Beirat hat unter anderem dafür Sorge zu tragen, dass die Arbeit im Modellversuchsprogramm nach wissenschaftlichen Standards evaluiert wird.

### **Das Vorgehen**

Die Module bildeten den Startpunkt für die Arbeit an den Schulen. Die Fachgruppen an den einzelnen Schulen konnten die Unterrichtsprobleme, die aus ihrer Sicht vordringlich zu lösen waren, diesen Modulen zuordnen bzw. anhand der Module strukturieren. Auf dieser Basis entschieden sich die Schulen bzw. die Schulsets für zwei bis drei Module, die ihre Qualitätsentwicklung leiten sollten.

Zu den Modulen wurden vom Programmträger Erläuterungen und Handreichungen entwickelt und bereitgestellt. Die Erläuterungen enthalten ausführlichere Darstellungen der entsprechenden Problemzonen und des diesbezüglichen Forschungsstandes. Sie strukturieren den jeweiligen Problembereich unter der Fachperspektive, skizzieren exemplarisch Möglichkeiten der Bearbeitung und weisen auf eventuelle Schwierigkeiten hin. Die Handreichungen enthalten zur Veranschaulichung auch Beispiele, jedoch keine rezeptartigen Vorschläge für Maßnahmen, die einfach übernommen und umgesetzt werden können.

Auf der Basis dieser Erläuterungen bearbeiten die Schulen die von ihnen ausgewählten Module. Grundprinzip ist die modulbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften. Sie beginnt innerhalb der Fachgruppe einer Schule, erstreckt sich

dann über das zugehörige Schulset und über das gesamte Netz der beteiligten Schulen. Die Lehrkräfte an den Schulen dokumentieren ihre Arbeitsvorhaben und Fortschritte, um Informationen für die Kooperationspartner bereit zu stellen (vor allem via Internet). Die erarbeiteten Unterrichtsmaßnahmen werden an den Schulen und in den Netzen erprobt und durch die Lehrkräfte evaluiert. Die Arbeit der Schulen wird möglichst maßgeschneidert – lokal, regional oder überregional – koordiniert und unterstützt. Bei der regionalen Unterstützung wirken die Schulaufsicht, die Landesinstitute und Fortbildungseinrichtungen der Länder zusammen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über wichtige Arbeitsschritte bei der Qualitätsentwicklung, zeigt an welchen Stellen Hilfsmittel bereit stehen, Kontakte mit dem Schulnetz gesucht oder Arbeiten dokumentiert oder evaluiert werden sollten.

**Tabelle 1: Arbeitsschritte der Qualitätsentwicklung. Zuordnung von Hilfsmitteln, Unterstützungen, Aufgaben**

| Relationen | Arbeitsschritte bei der Qualitätsentwicklung           | Hilfsmittel/Aufgaben |
|------------|--|----------------------|
|            | <i>Phase I: Optimierungsbedarf / Problem bestimmen</i> |                      |
| Netz       | 1 Optimierungsbedarf bzw. Probleme bewusst machen      | Modul-Erläuterung    |
|            | 2 Probleme akzeptieren                                 |                      |
|            | 3 Probleme konkretisieren                              |                      |
|            | 4 Problem auswählen und sich vornehmen                 |                      |
| Netz       | 5 Problem definieren: Ziel und Ausgangslage            | Dokumentation        |
|            | <i>Phase II: Lösungen erarbeiten</i>                   |                      |
|            | 6 Teilprobleme unterscheiden                           |                      |
|            | 7 Ansprüche an Lösungen bestimmen                      |                      |
| Netz       | 8 Hilfreiches Wissen suchen                            | Modul-Erläuterung    |
|            | 9 Lösungen generieren                                  |                      |
| Netz       | 10 Realisierbarkeit und Anwendungsbedingungen prüfen   | Dokumentation        |
|            | <i>Phase III: Lösungen umsetzen und überprüfen</i>     |                      |
|            | 11 Handlungsschritte und Umsetzung durchspielen        |                      |
| Netz       | 12 Neue Lösung unter normalen Bedingungen umsetzen     |                      |
|            | 13 Zielerreichung überprüfen                           | Evaluation           |
| Netz       | 14 Lösungen unter variierenden Umständen erproben      | Evaluation           |
| Netz       | 15 Neuen Zugang routinisieren                          | Dokumentation        |

So helfen die Erläuterungen insbesondere in der ersten Phase der Problembe-  
stimmung. Die Erläuterungen stellen aber auch für die zweite Phase eine Wis-  
sensbasis bereit für das Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten und für die Be-

stimmung von Kriterien zur Beurteilung von Lösungen. Mit den Erläuterungen zu den Modulen verfügen alle beteiligten Schulen über ein gemeinsames Hintergrundwissen. Die Arbeit an den einzelnen Schulen bzw. in den Netzwerken wird für die anderen Schulen jedoch erst dann nützlich, wenn konkrete Informationen über die jeweiligen Arbeitsvorhaben und Fortschritte für alle zugänglich sind. Um sicherzustellen, dass die erarbeiteten Lösungen tatsächlich eine Optimierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts bewirken, werden systematische Erprobungen und Evaluationen durchgeführt.

### **Der aktuelle Stand**

Mit der Zusammenstellung der Schulsets hat im Herbst 1998 die Arbeit an den Schulen begonnen. Die erste Arbeitsphase war bestimmt durch organisatorische Vorbereitungen, die Einarbeitung in die Modulerläuterungen, die Abstimmung von Schwerpunkten und Festlegung von Zielen in der Schule und im Schulset.

Die Arbeit an den Schulen konzentriert sich, wie in der Expertise vorgeschlagen, weitgehend auf die Sekundarstufe I, und dabei besonders auf die siebte bis neunte Jahrgangsstufe. Viele Schulen verfolgen dabei die Strategie, den Unterricht über fortlaufende Jahrgangsstufen weiter zu entwickeln.

Die meisten Schulen haben von Anfang an Kombinationen von zwei oder drei Modulen ausgewählt. Favorit bei der Modulwahl war das Modul 1, Weiterentwicklung der Aufgabenkultur (vgl. Tabelle 1). Die relativ selten gewählten Module (z.B. 7, 8, 9, 10) sind typische Ergänzungsmodule, mit denen die Ausrichtung der Arbeit an ein oder zwei anderen Modulen akzentuiert wird.

Das starke Interesse an der Weiterentwicklung von Aufgaben ist durchaus aufschlussreich. In diesem Bereich scheinen insbesondere die Mathematiklehrkräfte einen großen Entwicklungsbedarf zu erkennen. Aufgaben stellen für Lehrkräfte ein gut abgegrenztes und vertrautes Terrain dar, auf dem vorsichtig mit Veränderung begonnen werden kann. Allerdings haben die Arbeitsgruppen schnell festgestellt, dass es nicht genügt, nur neue Aufgaben vorzulegen. Damit anwendungs- und problemorientierte Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern sinnvoll bearbeitet werden können, muss auch das gesamte Unterrichtskonzept stärker problem- und anwendungsbezogen ausgerichtet werden.

Neben den inhaltlichen, durch die Module bestimmten Arbeiten haben die Schulen begonnen, sich mit Verfahren der formativen bzw. kollegialen Evaluation vertraut zu machen. Die Bemühungen des Programmträgers richteten sich insbesondere darauf, Entwicklungen (z.B. neue Aufgaben) ziel- und kriterienorientiert durch die Fachkollegen beurteilen zu lassen. Hier wurden etwa in Fortbildungen Verfahren der Aufgabenanalyse, der kollegialen Beurteilung bzw. geeignete Untersuchungsformen („Lautes Denken“ bei ausgewählten Einzelfällen, Extremgruppenanalysen) vorgestellt und geübt, die unterrichtsnah und mit vertretbarem Aufwand eingesetzt werden können. Für die Dokumentation von Entwicklungsarbeiten und Evaluationsbefunde wurden Berichtsformate angeboten, die zur Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse beitragen.

Viele Schulen und Schulsets haben inzwischen begonnen, ihre Arbeiten nicht nur den anderen Schulen im regionalen oder bundesweiten Netz zur Verfügung zu stellen, um diese auszutauschen und zu diskutieren. Auf dem zentralen Server wird ein zunehmender Teil von Arbeiten öffentlich zugänglich gemacht. Dieser Server (<http://blk.mat.uni-bayreuth.de/blk/blk/>) präsentiert auch zahlreiche Erläuterungen, Handreichungen und Materialien. Bis zum Ende des Modellversuchsprogramms sollen die evaluierten und verbesserten Beispiele und Erläuterungen so überarbeitet werden, dass sie für eine Verbreitung an andere Lehrkräfte und Schulen geeignet sind.

Über Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellversuchsprogramm liegen inzwischen zahlreiche Publikationen vor. So haben die Schulsets aus Baden-Württemberg einen Arbeitsbericht veröffentlicht (Henn, 1999), der die Startphase an den Schulsets beschreibt (Diefenbacher & Wurz, 1999; Heußner, 1999) und auf besondere Aspekte der dortigen Schwerpunkte, z.B. Aufgabenvariation (Schupp, 1999) und veränderte Einstellungen und Handlungsmuster (Köhler, 1999) eingeht. Einen Eindruck über die Arbeiten in mehreren Bundesländern vermittelt ein Themenheft zum Physikunterricht (Duit, 1999). An Beispielen werden hier die Herangehensweisen und ersten Ergebnisse zur Arbeit an den Modulen „Aufgabenkultur“ (Hepp, 1999), „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ (Herbst, 1999), und „Lernen aus Fehlern“ (Maier, 1999) vorgestellt. Über die jüngsten Arbeiten in den Bundesländern Rheinland-Pfalz (Weber, 1999) oder Thüringen (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 2000) liegen weitere aktuelle Berichte vor.

## Literatur

---

- Baumert, J. et al.** (1997). TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R.** (1998). TIMSS/III - Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn: BLK.
- Diefenbacher, I. & Wurz, L.** (1999). Zum Projektstart an den beteiligten Realschulen. In H.-W. Henn (Hrsg.), Mathematikunterricht im Aufbruch (S. 25-28). Hannover: Schroedel.
- Duit, R.** (Hrsg.). (1999). Themenheft: TIMSS - Anregungen für einen effektiveren Physikunterricht? Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 10 (59).
- Henn, H.-W.** (Hrsg.). (1999). Mathematikunterricht im Aufbruch. Hannover: Schroedel.
- Hepp, R.** (1999). Andere Aufgaben und mehr Kooperation. Aus der Arbeit von Thüringer Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des BLK- Programmes. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 10 (54), 43-45.
- Herbst, R.** (1999). Naturwissenschaftliches Arbeiten. Erfahrungen mit den Modulen 1 und 2 im Gymnasium. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 10 (54) 40-42.
- Heußner, T.** (1999). Zum Projektstart an den beteiligten Gymnasien. In H.-W. Henn (Hrsg.), Mathematikunterricht im Aufbruch (S. 29-32). Hannover: Schroedel.
- Köhler, H.** (1999). Kurs auf eine andere Unterrichtskultur. In H.-W. Henn (Hrsg.), Mathematikunterricht im Aufbruch (S. 14-19). Hannover: Schroedel.
- Maier, G.** (1999). Aus Fehlern lernen. Erfahrungen mit den Modulen 3 und 9 in der Realschule. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 10 (54), 38-39.
- Prenzel, M.** (2000). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. Unterrichtswissenschaft, 28, 103-126.
- Prenzel, M. & R. Duit** (1999). Ansatzpunkte für einen besseren Unterricht. Der BLK-Modellversuch „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Unterricht Physik, 10 (54), 32-37.
- Schupp, H.** (1999). Aufgabenvariation als Unterrichtsgegenstand. In H.-W. Henn (Hrsg.), Mathematikunterricht im Aufbruch (S. 20-23). Hannover, Schroedel.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung**, Lehrplanentwicklung und Medien (2000). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Impulse. Heft 27. Bad Berka: THILLM.
- Weber, F.** (Hrsg.). (1999). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die Umsetzung des BLK-Programms in Rheinland-Pfalz. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.

Prof. Dr. Manfred Prenzel  
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)  
Olshausenstr. 62 · 24089 Kiel  
Tel. (0431) 880-3120  
prenzel@ipn.uni-kiel.de

---

Martina Gajewski

## Die Rolle der Personalentwicklung für die Lernende Schule – ein postgradualer Fernstudiengang

### **Was heißt „Lernende Schule“?**

In Fachveröffentlichungen zu Schulentwicklung, Bildungsverwaltung und Lehrerbildung wird im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Schulsystems immer wieder ein „tiefgründiger Paradigmenwechsel“<sup>1</sup> konstatiert. Dieser hängt mit der neuen Schwerpunktsetzung auf die Wirkung schulischen Unterrichts (u.a. durch internationale Vergleichsuntersuchungen) zusammen und geht mit der Forderung nach einer Reduzierung zentraler staatlicher Steuerung des Bildungswesens einher.

Diese Entwicklung, die sich mit großer Dynamik verändernden komplexen gesellschaftlichen Ansprüche an eine qualitativ hochwertige Schulbildung mit ihrem umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie neue Management- und Steuerungsmodelle für komplexe soziale Systeme legen die Entwicklung des Schulsystems durch Entwicklung der Einzelschule als „Lernende Organisation“ nahe. Nur in dezentralisierten und angstfreien Entscheidungs- und Handlungsräumen mit der Bereitstellung beratender Ressourcen kann man der Komplexität heutiger Anforderungen an die schulische Bildung, die sich vor Ort jeweils anders manifestiert, gerecht werden.

Die damit verbundenen Stichworte lauten u.a.: Selbsterneuerung, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Dezentralisierung, Unterstützung der Eigendynamik. Schule als „lernende Organisation“ oder „Lernende Schule“ bedeutet, dass sie als pädagogische Handlungseinheit auf längere Sicht notwendige Veränderungen selbstständig und kooperativ aus sich heraus gestalten kann, eine Schulkultur pflegt sowie flexible Strukturen weiter entwickelt und ihr Handeln am Erreichen bestmöglicher Praktiken und Erfolge ausrichtet, ohne dazu ‚Befehle‘ zu erhalten. Dies kann zum Beispiel für die Unterrichtspraxis bedeuten, dass gemeinsame Reflexionsprozesse über unterrichtliches Handeln, die die Wirkung auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler (u.a. empirisch) erforschend in den Blick nehmen, in den schulischen Alltag fest integriert werden.



### **Aspekte der „Personalentwicklung“ in der „Lernenden Schule“**

Es versteht sich von selbst, dass bei einer solchen Vision eines deregulierten und dezentralisierten staatlichen Schulsystems die in Schule arbeitenden Menschen umfangreichere gestalterische Aufgaben haben als bisher und dazu auch größere Freiräume benötigen. Dies erfordert aber neben den bisherigen schulfachlichen Kompetenzen noch erweiterte Kompetenzen und Qualifikationen, also eine Art ‚Personalentwicklung‘, zum einen was organisationsbezogene Aufgaben, aber auch die eigenen Arbeits- und Kommunikationsstrukturen und -prozesse betrifft.<sup>2</sup>

Hiervon besonders betroffen sind zunächst die schulischen Führungskräfte. Sie müssen innovative Schul- und Unterrichtsprozesse einleiten, unterstützen und steuern und die selbstorganisierenden Kräfte fördern. Sie müssen letztlich das gesamte Kooperations- und Wissenspotential, das in der jeweils eigenen Schule vorhanden ist, vor dem Hintergrund der jeweils für die eigene Schule spezifischen Ausgangslage zur Entfaltung bringen und dabei aktuelle methodisch-didaktische Erkenntnisse eines Lernkulturwandels sowie wissenschaftliche Erkenntnisse einer für eine Lernende Organisation angemessenen Personalführung berücksichtigen.<sup>3</sup> Dies impliziert Kompetenzen für entsprechende Verwaltungsabläufe und die Ressourcenverwaltung.

### **Postgradualer Fernstudiengang „Schulmanagement“**

Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zur Leitung einer Lernenden Schule sowie die Vermittlung eines konkreten Instrumentariums zur Einleitung und Steuerung schulischer Entwicklungs- und Qualitätsmanagement-prozesse hat sich der neue viersemestrige postgraduale Fernstudiengang mit dem Kurztitel ‚Schulmanagement‘ zum Ziel gesetzt.

Der Studiengang ist aus den Diskussionen zu einem umfassenden Qualitätsmanagement im Schulsystem von Rheinland-Pfalz hervorgegangen. Seine Entwicklung wird zum Teil von diesem Bundesland und von der Bund-Länder-Kommission gefördert, allerdings fallen dennoch Studiengebühren zur Finanzierung der Durchführung an. Das Studium umfasst 10 Module, die sich grob den Bereichen Philosophie und grundlegende Konzepte eines Managements in der Lernenden Schule, also einer Führung zur Selbstführung, Schulentwicklung, Qualitätsmanagement unter Berücksichtigung übergreifender Ansätze und der internationalen Vergleichsuntersuchungen sowie Schulorganisation



und Schulrecht zuordnen lassen. Es werden weiterhin geschichtliche und aktuelle Aspekte bildungspolitischer Steuerung, Team- und Organisationsentwicklung, Kooperations- und Kommunikationstechniken, Fragen des Personalmanagements, sowie qualitätssichernde Maßnahmen für die unterrichtliche Praxis behandelt. Darüber hinaus werden netzbasierte begleitende Angebote integriert werden, u.a. um die Anbindung in die eigene schulische Praxis noch während des Studiums zu begleiten und die Rolle der Internettechnologien für die Veränderung des schulischen Lernalltags zu thematisieren.

Voraussetzung zur Zulassung ist ein Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Es sind nicht nur schulische Führungskräfte, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen, die Schulen in Entwicklungsprozessen beraten, zugelassen.

### **Chancen und Voraussetzungen für eine „Lernende Schule“ mit entsprechenden Qualifizierungspotentialen**

In einer idealen Form von Lernender Schule wird ein größtmögliches veränderbares Leistungsspektrum erreicht. Ein gutes Arbeitsklima, das auf die diversen Kräfte und Kompetenzen aller setzt und eine Kultur des Vertrauens und der Kollegialität fördert, erhöht sicherlich die Arbeitszufriedenheit der in der Schule Tätigen. Schließlich wird der Erziehungsauftrag durch die stärkere Berücksichtigung der übergreifenden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler für die positive Gestaltung ihrer Zukunft durch kontinuierlich neue Impulse in besonderer Weise erfüllt.

Notwendige Voraussetzungen für eine konsequente Ausrichtung des Schulsystems auf die Entwicklung der Einzelschule als Lernende Organisation ist ein internes und externes Qualitätsmanagement, das nach wie vor schulische Standards zu sichern hilft, gerade auch im internationalen Kontext. Ein Qualitätsmanagement muss sich jedoch ganz dringend auf die Steuerungsprozesse des Systems, u.a. auf die mittleren und obersten Ebenen der Schulaufsicht, Schulverwaltung und nicht zuletzt auf die bildungspolitischen Vorgaben im Sinne nachhaltiger Wirksamkeit beziehen (z.B. Lehrplanentwicklungen, Konzepte zur Koordinierung und Streuung, Aufbau von Netzwerken,...).

Eine auf immer breiter angelegte Bereiche umfassende Personalentwicklung muss entsprechende Leistungsanreize und Belohnungen bereit stellen. Dies ist in der freien Wirtschaft ein Allgemeinplatz. In diesem Zusammenhang stel-

len sich einige Fragen: Inwieweit müssen Besitzstände der heutigen Aufsichtsstellen abgebaut werden oder bedarf es der Neubewertung von Aufgabebereichen in der Steuerung der Systeme? Wie können die Aufgaben der Schulaufsicht und der Schulleitung zueinander in Beziehung gesetzt werden? Welche heiligen Kühe (z.B. bezogen auf Stundentafelarrangements) müssen in den Schulen selbst geschlachtet werden? Inwieweit der Studiengang der Weiterentwicklung des Schulsystems auch in dieser Hinsicht dienlich sein kann, wird sich erst im Laufe der Durchführung zeigen.

<sup>1</sup> Wenzel, Hartmut. „Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern – zur neueren Diskussion um Lehrerbildung und Schulentwicklung.“ In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.. Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern. Forum Lehrerfortbildung Heft 34. Grebenstein, 2000, S. 7.

<sup>2</sup> Vgl. Wissinger, Jochen. Personalentwicklung und ihr Beitrag zur Schulentwicklung. In: Schulverwaltung spezial. Carl Link Verlag, Kronach, „ergänzende Beiträge in [www.carllink.de](http://www.carllink.de)“, 2 / 99.

<sup>3</sup> Vgl. Arnold, Rolf. Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln, 2000.

Martina Gajewski  
Universität Kaiserslautern  
Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung  
Postfach 3049  
67653 Kaiserslautern  
Tel. (0631) 205-4674  
[gajewski@rhrk.uni-kl.de](mailto:gajewski@rhrk.uni-kl.de)

---

Uwe Rohwedder

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität ist in den letzten Jahren in allen Bereichen des Bildungssystems verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. In der Arbeitsgruppe, die für die Arbeit des Forum Bildung die Funktion einer ersten Bestandsaufnahme hatte, wurden dafür Beispiele aus den Bereichen Schule, Hochschule sowie berufliche Aus- und Weiterbildung präsentiert und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht.

Karin Fischer-Bluhm kennzeichnete in ihrem Einführungsreferat Qualitätssicherung und -entwicklung als notwendige Antwort auf die Tendenzen der Individualisierung und Differenzierung im Bildungssystem, welche für alle Beteiligten (Anbieter – Nachfrager – Staat) mehr Entscheidungsfreiheit, aber auch deutlich mehr Entscheidungsnotwendigkeit mit sich brächten („Und nicht alle sind glücklich darüber!“). Die Analyse eigener Stärken und Schwächen mache deutlich, wo Veränderungsbedarf bestehe.

Qualitätsmanagement wird dadurch zum Motor für die Abstimmung des Bildungssystems mit den sich wandelnden Anforderungen. Da diese Anforderungen selbst aber vielfältig und komplex seien, könne nicht von einem gesellschaftlichen Konsens darüber, was „Qualität“ im Bildungswesen sei, ausgegangen werden, so Edgar Sauter. Qualität sei keine statische Größe, sondern unterliege der Fortentwicklung und müsse zwischen den Beteiligten immer neu ausgehandelt werden.

Obwohl dieser Umstand bereits gegen den Ruf nach einem Einheitsansatz oder -modell zur Qualitätssicherung spricht, beklagte Sauter zugleich eine mangelnde Übersichtlichkeit über die vielfältigen derzeit laufenden Aktivitäten. Die Szene sei in allen Bildungsbereichen durch eine „hohe Experimentierfreude“, aber wenig Übersicht gekennzeichnet.

Diese werde u.a. dadurch erschwert, dass die Verantwortung auf verschiedene Akteure (Staat, Sozialpartner, Private) verteilt ist, deren jeweils unterschiedliche Interessen in die Bestimmung der Qualitätskriterien einfließen. In diesem Zusammenhang wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass insbesondere die Mitwirkungsmöglichkeiten der Nutzer/Nachfrager noch deutlich unterentwickelt seien (zu wenig Information, gering entwickeltes Qualitätsbewusst-

sein). Die Perspektive der potentiellen, noch nicht im jeweiligen „System“ befindlichen Nutzer, z.B. von Studienbewerbern bzw. -anfängern, fehle in den meisten bisherigen Betrachtungen sogar völlig.

Es bestand Einigkeit dahingehend, dass Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie interne und externe Evaluation nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sondern zwei Seiten derselben Medaille darstellen. Entscheidende Bedeutung komme dabei der internen Qualitätskontrolle (Selbstevaluation) zu, da sie am Eigeninteresse der jeweiligen Einrichtung ansetze und gewissermaßen den Einstieg in jede umfassendere Evaluationsform darstelle. Diese interne Qualitätssicherung muss – dies wurde sowohl am dänischen Beispiel (Karin Lundbaek) als auch am Vortrag von Hans-Joachim Bauer deutlich – von den Beteiligten vor Ort gewollt und getragen werden, um erfolgreich und wirkungsvoll zu sein.

Diese internen Maßnahmen müssten jedoch längerfristig durch vergleichende Bildungstests ergänzt werden, zum einen zur Herstellung der nötigen Transparenz für eine qualitätsorientierte Entscheidung durch die Nutzer, aber auch als Hilfe bzw. Standortbestimmung für die weitere interne Qualitätsentwicklung. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach die Bedeutung des internationalen Vergleichs unterstrichen und befürwortet. Allerdings blieb etwas strittig, was „internationaler Vergleich“ letztlich in der Praxis bedeuten soll: Geht es schlicht darum, von ausländischen Erfahrungen, wie etwa im vorliegenden Fall durch die dänischen Gäste demonstriert, zu lernen? Oder ist der direkte grenzüberschreitende Wettbewerb zwischen verschiedenen Bildungsangeboten und -systemen gemeint? In letzterem Falle, so wurde gewarnt, könnte der Wettbewerbsdruck auch dazu führen, dass die betreffenden Einrichtungen einen allzu offenen und selbstkritischen Datenvergleich scheuen könnten (Verzerrung).

Uwe Rohwedder  
Arbeitsstab Forum Bildung  
in der Geschäftsstelle der BLK  
Hermann-Ehler-Straße 10 · 53113 Bonn  
Tel. (0228) 5402-142  
rohwedder@blk-bonn.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 12

Lernen - ein Leben lang

Moderation: Dr. Rudolf Steinke

Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Berlin  
des Saarlandes

Henning Gade

## Die wesentlichen Reformpunkte der Beruflichen Bildung und lebenslanges Lernen in Dänemark

**Meine Damen und Herren,**

Ich danke Ihnen für die Einladung einen Überblick über **die Reformen im dänischen Bildungssystem** seit den 90er Jahren zu geben mit **Schwerpunkt** auf die **berufsorientierte** Ausbildung und die Bedingungen für das Wirken der Schulen. Weiterhin werde ich mich mit dem **lebenslangen Lernen** und den Initiativen beschäftigen, die ergriffen wurden, um dieser Perspektive während der 90er Jahre den **Vorrang** zu geben.

Ende der 80er Jahre wurde im öffentlichen Dienst eine neue Politik eingeführt, welche den öffentlichen Dienst **wettbewerbsfähiger, effektiver** gestalten sollte. Das Bildungswesen im allgemeinen und das System der beruflichen Aus- und Fortbildung im besonderen sind verändert worden, Verwaltungsstrukturen und **Entscheidungsprozesse** wurden **dezentralisiert**.

Durch die **Reform im Jahre 1989** wurde ein neuer Finanzierungsmodus eingeführt, Lehrpläne für die berufliche Aus- und Fortbildung vereinfacht, und die Rolle der Schulaufsichtsbehörden wurde gestärkt. Die Reform des Bildungswesens der beruflichen Aus- und Fortbildung führte zu völlig neuen Beziehungen der Schulen untereinander (es wurden Anreize geschaffen, um den Wettbewerb der Schulen untereinander zu intensivieren), eine neue Finanzverwaltung an den Schulen (es wurde ein von der Anzahl der Schüler abhängiges Zuschusssystem eingeführt) sowie eine weitere Dezentralisierung wurde vorgenommen (wodurch die einzelnen Schulen auch die Möglichkeit bekommen, neue Bildungsprogramme anzubieten, ohne vorher die Genehmigung des Bildungsministeriums einholen zu müssen).

Durch die Reform des Systems der beruflichen Aus- und Fortbildung wurde die **Aufsichtsfunktion** des Bildungsministeriums **weitgehend verändert**, von einer detaillierten Aufsicht und Regulierung zu einem Prinzip, das auf weitreichender Steuerung durch Ziele und **Rahmenvorgaben** basiert. Dies gilt sowohl für die Finanzverwaltung als auch für die Lehrpläne der beruflichen Aus- und

Fortbildung. **Finanzielle Selbstverwaltung** und erheblich mehr Spielraum bei der Planung und Umsetzung der Programme beruflicher Aus- und Fortbildung sind mittlerweile Gang und Gebe an den Berufsschulen. Alle Detailentscheidungen werden auf der Ebene der einzelnen Schulen dezentral getroffen.

Die **Aufsichtsfunktionen des Bildungsministeriums** beschränken sich darauf, allgemeine Grundregeln für Ausbildungskurse in Zusammenarbeit mit dem Rat für Berufsausbildung festzulegen und Richtlinien für die einzelnen Kurse der beruflichen Aus- und Fortbildung in Zusammenarbeit mit den Fachkomitees der einzelnen Branchen festzulegen. Detaillierte, **zentral festgelegte Lehrpläne** sind vollständig **abgeschafft** worden. Durch die Neuorientierung an Zielen und Rahmenvorgaben ist den Berufsschulen mehr Verantwortung übertragen worden.

Seit 1991 bildet das **Berufsschulengesetz** die Rahmen für die Verwaltung, Finanzierung und andere Aktivitäten der Berufsschulen. Die Stellung der Schulen als Institution ist darin gestärkt worden; die Schulen erhalten dadurch mehr Autonomie. Die ca. 125 Schulen sind mittlerweile nicht mehr nur Berufsschulen, die Bildungsprogramme anbieten, sondern auch **Technik- und Wissenschaftszentren**, die die Möglichkeit haben, lokalen und regionalen Unternehmen eine breite Palette an Dienstleistungen anzubieten.

Die Reform des dänischen Bildungswesens aus dem Jahre 1989 war als Reaktion auf die **neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes** gedacht. Aber um das Problem der zunehmenden **sozialen Ausgrenzungen**, insbesondere das Problem der **abgebrochenen Ausbildung** unter Jugendlichen zu bekämpfen, wurde 1993 ein neuer politischer Schwerpunkt gelegt.

Seit **1993** ist es oberstes Ziel der dänischen Bildungspolitik, allen Jugendlichen die Möglichkeit einer allgemeinen Schulbildung und Ausbildung zu geben, um so die Zahl der vorzeitigen Schulabgänger von 25% im Jahre 1993 auf 5-10% zu verringern. Der Aktionsplan heißt „**Bildung für alle**“.

Seit **August 1996** sind die Programme der gewerblichen Berufsausbildung und -fortbildung, die von den Handelsschulen angeboten werden, reformiert und modernisiert worden. Die durch die Reform bewirkten **pädagogischen Veränderungen** sind tatsächlich tiefgreifend gewesen.



Die neuen Programme der beruflichen Aus- und Fortbildung dauern vier Jahre und sind phasenweise strukturiert. Der **Schulbesuch** ist deutlich **verlängert** worden ohne die Zeit der praktischen Ausbildung im Betrieb zu verkürzen. Den Jugendlichen stehen flexible Zugangsmöglichkeiten zur Verfügung.

Die **pädagogischen Herausforderungen** für Handelsschulen und Lehrer bestehen darin, die Programme so zu strukturieren, dass alle Schüler die Ziele für die vorgegebenen Kompetenzbereiche erfüllen, und die von den Schülern erarbeiteten Lernmethoden sind deutlich aufgewertet. Die berufliche Perspektive wird schon zu Beginn der Ausbildung betont, indem **interdisziplinäre Projekte** mit **berufsrelevanten Tätigkeiten** organisiert werden.

Eine **neue Reform** für die **technische Berufsausbildung und -fortbildung** ist vom dänischen Parlament **1999 beschlossen** worden. Aufbaumechanismen werden geschaffen, so dass Jugendliche eine „**doppelte Qualifikation**“ im Rahmen der technischen Aus- und Fortbildungsprogramme erhalten. Die Jugendlichen haben auch die Möglichkeit, die berufliche Ausbildung auf der Basis einer **Teilqualifikation** abzubrechen, wenn sie nicht in der Lage sind, die Anforderungen an qualifizierte Fachkräfte zu erfüllen.

**Hauptziel der Berufsbildungsreform 2000** ist es, eine neue Balance zu finden zwischen Beschäftigung, allgemeinen persönlichen und beruflichen Qualifikationen und dem einzelnen Auszubildenden flexiblere Lernwege und eine individualisierte Ausbildung zu bieten.

Die Reform zielt auch darauf ab, den **Übergang von der Berufsausbildung** zum Arbeitsmarkt mit einer **Hochschulzugangsberechtigung** zu kombinieren, um dadurch die Entscheidung für eine Berufsausbildung **attraktiver** zu machen.

**Jugendliche** sind heute sehr **kritisch** gegenüber Schule und Bildung. Sie sind **Individualisten**, stellen sich leicht um und sind daran gewöhnt, leichten Zugang zu vielen Informationsquellen zu haben. Die Reform hat den Ergeiz, diesen Bedarf zufrieden zu stellen. Um dem Individuum mehr Möglichkeiten zu geben, seine Ausbildung selbst zu gestalten, wird das Curriculum eine **modulare Struktur** haben. So können die Auszubildenden ihren eigenen **Lernpfad** durch ihre Ausbildung planen. Sie müssen zunehmend **Verantwortung** für ihr **eigenes Lernen übernehmen**. Die Reform stellt somit auch einen ent-

scheidenden Schritt in Richtung einer pädagogischen Neuorientierung dar, die das **lebenslange Lernen** unterstützt.

Der **Zugang zum Berufsbildungssystem** wird neu gestaltet: der Lernende hat die Wahl zwischen **sieben Berufsfeldern** (85 vor der Reform), sechs gewerblichen und einem kaufmännischen. Jedem Berufsfeld entspricht eine **Grundausbildung**, die zu unterschiedlichen, aber fachlich eng verbundenen **Spezialisierungen** führt:

- Technologie und Kommunikation
- Bau- und Anlagengewerbe
- Handwerk und Technik
- Lebensmittelproduktion, Gastronomie
- Maschinenbau, Transport und Logistik
- Dienstleistung
- Wirtschaft/Handel, Bürowirtschaft und Bankwesen

Eine abgeschlossene Grundausbildung eröffnet somit die Möglichkeit, unter mehreren beruflichen **Spezialisierungen** zu wählen.

Die **Grundausbildung** ist **schulisch organisiert** und endet mit der Dokumentation der belegten Fächer und erreicht Noten in einem Abschlusszeugnis. Dieses **Zeugnis** ist Grundlage für die Aufnahme in die **Hauptausbildung**.

Das System bietet den Lernenden ein hohes Maß an **Flexibilität** und eine **variable Dauer**. Diejenigen, die sich schon für eine Ausbildung entschieden haben, können die Grundausbildung sehr schnell beenden. Die flexible Grundausbildung kann zwischen zehn und 60 Wochen dauern. Allen muss die Möglichkeit gegeben werden, zusätzliche berufliche oder weiterführende kompetenzfördernde Elemente zu wählen.

Der **Pflichtanteil** der Grundausbildung besteht aus Grundlagenfächern und berufsfeldbreiten Fächern, die durch Ausbildungs- und Berufsberatung ergänzt werden. Darüber hinaus werden Wahlfächer sowie Einführungs- und Stützkurse angeboten. Letztendlich hängt die Zusammensetzung der Ausbildung von der Entscheidung des Auszubildenden und vom Anforderungsprofil der jeweiligen beruflichen Spezialisierung ab.

Eine volle **Hauptausbildung** mit beruflicher Spezialisierung dauert normalerweise maximal drei Jahre. Sie beginnt mit einem **betrieblichen Praktikum**. Danach folgen Abschnitte in der Schule und im Betrieb. Die Auszubildenden müssen selbst einen Ausbildungsbetrieb finden und mit ihm einen Ausbildungsvertrag abschließen.

Die **obligatorische Schulperiode** während der dualen Berufsausbildung dauert **maximal 60 Wochen** (1 Jahre). Das schulische Curriculum umfasst Grundlagenfächer, berufsfeldbreite Qualifikationen, Zusatzqualifikationen als Wahlpflichtfächer und Wahlfächer.

Eine Neuigkeit ist ein flexibel strukturiertes **Angebot von Zusatzqualifikationen als Wahlpflichtfächer**. Der Auszubildende und der Ausbildungsbetrieb können Kurse oder Module aus einem gemeinsamen Katalog der Aus- und Weiterbildung aussuchen. Die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung stellt eine wichtige Innovation in der dänischen Ausbildungsstruktur dar. Die Möglichkeit, sich während der Erstausbildung für weiterführende Spezialisierungen zu entscheiden, kann sich unter **dem Aspekt lebenslangen Lernens** als eines der wertvollsten Elemente der Reform erweisen.

Die **Hauptausbildung** wird mit der **Gesellenprüfung** abgeschlossen, in der berufliche Qualifikation, Wissen und Haltung des Auszubildenden überprüft werden. Die in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Qualifikationen werden auf nationaler Ebene gleichermaßen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern anerkannt, da Vertreter beider Seiten an der Entwicklung und Einführung des Curriculums teilnehmen und auch die Prüfungen kontrollieren. Diese Zusammenarbeit zwischen Regierungsbehörden und den Sozialpartnern ergibt eine effektive Infrastruktur im Berufsbildungssystem.

Jugendliche, die eine Berufsausbildung absolvieren möchten, verfolgen einen im Prinzip ganz **individuellen Ausbildungsweg**. Dieser muss geplant, begründet, genehmigt und in einem **persönlichen Bildungsplan** festgehalten werden.

Mit der neuen Reform bekommt jeder Auszubildende seinen eigenen Bildungsplan, der darauf abzielt, die Wünsche, Interessen und Fähigkeiten des Auszubildenden mit den Ausbildungsperioden, auch den betrieblichen, in Einklang zu bringen.

Die modernisierte Version des Lehrlingssystems impliziert, dass die Auszubildenden zwischen Betriebs- und Berufsschulperioden wechseln. Wirkung und Ergebnisse eines solchen alternierenden Systems sind nicht nur von der Qualität der einzelnen Sequenzen abhängig, sondern auch von ihrer inhaltlichen Verknüpfung. Die Einführung des **persönlichen Logbuches** ist in diesem Sinne ein neues, pädagogisches Werkzeug, das dazu beitragen kann, das Zusammenwirken der alternierenden Sequenzen zu verstärken.

In den letzten 20 Jahren wurde großer Wert auf die **Erwachsenen- und Weiterbildungssysteme** gelegt, damit Dänemark den Bedürfnissen des lebenslangen Lernens in Zukunft gerecht werden kann.

Da die dänische Wirtschaft hauptsächlich aus kleinen Unternehmen besteht, werden von staatlicher Seite bedeutende öffentliche Mittel für den Ausbau der Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt, so dass ein breites und differenziertes Angebot an Kursen und Ausbildung für sämtliche Gruppen auf dem Arbeitsmarkt angeboten werden kann. Der Staat hat Ungelernten und Facharbeitern einen Teil des Lohnes erstattet, wenn die betreffende Person während der Arbeitszeit an Kursen teilgenommen hat – die Erstattung entspricht dem höchsten Arbeitslosengeldniveau, d.h. ca. 150 DM pro Tag.

Erwachsenen- und Weiterbildung wird unter anderem in folgenden **Institutionen geboten**:

- Berufsschulen typisch für Facharbeiter, Funktionäre und Leitungsfunktionen
- Arbeitsmarktbildungszentren typisch für Ungelernte
- Weiterführende Ausbildungszentren typisch für Absolventen mit längeren Studienzeiten
- Tageshochschulen typisch für Auszubildende mit niedrigem Bildungsgrad
- Volkshochschulen typisch für die persönliche und allgemeine Ausbildung aller Gruppen
- Fachabiturzentren typisch für die allgemeine Vorbereitung zur Weiterbildung
- Gesundheitsschulen typisch für Personal im Gesundheitswesen
- Private Kursuszentren typisch für spezielle unternehmensbezogene Kurse

## Das **Angebot** von Kursen und Weiterbildung umfasst:

- Generelle, auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Kurse
- Kurse, ausgerichtet auf spezielle Berufsrichtungen
- stufenweise Kurse, welche die Weiterbildung vorbereiten
- stufenweise Kurse, welche die Teilnehmer mit praktischem Hintergrund für bestimmte Funktionen in der Wirtschaft aufbauen (Diplomkurse, MBA und vieles mehr)
- allgemeine und persönlichkeitsbezogene Kurse

Die bedeutende öffentliche finanzielle Priorisierung (Wertsetzung) des Einsatzes in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist ungewöhnlich in der EU und jeweils wechselnde Regierungen haben immer wieder versucht, größere Finanzierungsanteile auf die Kursteilnehmer oder die Unternehmen zu übertragen. Im Frühjahr 2000 beschloss das Folketing eine Änderung der Finanzierung, welche besagt, dass der staatliche Zuschuss zur Erwachsenen- und Weiterbildung auf das **Niveau von 1999 eingefroren** wird und sich die Unternehmen durch einen **Unternehmensfond beteiligen**, in den jedes Unternehmen einen bestimmten Betrag pro Angestellten für die Finanzierung sämtlicher Weiterbildungsaktivitäten einzahlen muss. Auch der einzelne **Kursteilnehmer** wird durch eine **Teilnehmergebühr** in die Finanzierung einbezogen. Darüber hinaus wird weiterhin Wert auf das interne Lernen am Arbeitsplatz gelegt, damit die Einführung neuer Technologien reibungslos verlaufen kann.

Die Verbindung zwischen der Arbeitsmarktpolitik und der Ausbildung ist seit den 90ern teils durch die Wertschätzung der Ausbildung als Aktivierungsinstrument, durch die Erwachsenen-Lehrlingsausbildung, und durch die Jobrotationsregelung, bei denen die Unternehmen einen Beschäftigten zu einem Lehrgang schicken und gleichzeitig einen Arbeitslosen für dessen Arbeitsplatz einstellen, geschehen. Die Jobrotationsregelung, welche einen bedeutenden staatlichen Zuschuss hat, zielt auf die Weiterqualifizierung der Beschäftigten und die Berufsausbildung der Arbeitslosen. Die Bedeutung der Jobrotationsregelung wird mit zunehmendem Sinken der Arbeitslosigkeit in Dänemark geringer.

Wie Sie sehen können, waren die letzten Jahrzehnte geprägt von großen Reformen, deren Ziel es war, die Lehrlingsausbildung zu modernisieren, die Ausbildungsinstitutionen auf die Ansprüchen des Marktes und eine flexible Grund- und Erwachsenenbildung vorzubereiten und gleichzeitig dem lebenslangen Lernen in einem vereinten Bildungssystem den Vorrang einzuräumen.

Henning Gade  
Botschaftsrat  
Königliche Dänische Botschaft  
Rauchstr. 1  
10787 Berlin  
Tel. (030) 50502000  
Hengad@beramb.um.dk

---

Res Marty

## Weiterbildung im Baukastensystem: Ein Projekt des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie auf dem Weg der Etablierung

Am Ende einer Tagung zum Thema Modularisierung im Dezember 1997 hier in Berlin brachte ein Teilnehmer die engagierte Diskussion über Vor- und Nachteile des Baukastensystems schließlich auf den Punkt, indem er festhielt:

„Modularisierung bringt dann etwas, wenn sie einen Beitrag leistet zu

- höherer Innovation in der Aus- und Weiterbildung
- stärkerer Europäisierung und höherer Mobilität
- besserer Qualität (in Bezug auf Inhalte und Methoden)
- offenerem Zugang aller Bevölkerungsgruppen zur Weiterbildung
- einer Aufwertung des informellen Kompetenzerwerbs
- Effizienzsteigerung und Flexibilisierung des dualen Systems.“

Die Aussage zeigt, dass mit der Modularisierung – die übrigens momentan europaweit diskutiert wird – oft große Hoffnungen verbunden werden, zum Teil auch solche, die man als unrealistisch und idealistisch taxieren muss. Um es vorwegzunehmen: die Modularisierung bietet zwar eine Reihe von Vorteilen, doch ist sie kein Allheilmittel und vermag nicht alle Probleme der heutigen Berufsbildung mit einem Schlage zu lösen. Jedes System hat seine Vor- und Nachteile, auch das Baukastensystem. Unsere Projektleitung ist sich der Möglichkeiten und Grenzen des Modulprinzips sehr wohl bewusst, und wir gehören deshalb nicht zu denen, die glauben, die gesamte Aus- und Weiterbildung in der Schweiz müsse modularisiert werden. Wir sind aber überzeugt, dass eine sorgfältige Modularisierung für manche Bereiche der Aus- und vor allem Weiterbildung große Chancen bietet.



Wir haben mit dem Schweizerischen Projekt „Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem“ drei große strategische Zielsetzungen im Auge:

- mehr Personen sollen vom lebenslangen Lernen Gebrauch machen können
- die Qualität der Weiterbildung soll gleich gut, wenn möglich besser werden als in traditionellen Lehrgängen
- die Kosten für die Weiterbildungen sollen für Anbieter und Konsumenten gesenkt werden

Ich will in den nächsten Minuten versuchen, Ihnen

- die Vorteile zu erläutern, die wir von der Realisierung des Modulsystems erwarten
- das (provisorische) schweizerische Modell des Baukastensystems in seinen Grundzügen vorzustellen
- und den aktuellen Stand des Projektes zu skizzieren.

## **1. Beweggründe für die Modularisierung ...**

### **Vorteile des Baukastensystems**

Das Baukastenprinzip bietet zahlreiche Vorteile, welche der Dynamik der heutigen Arbeitswelt gerecht werden. So wird beispielsweise das etappenweise Absolvieren längerer Aus- und Weiterbildungen ermöglicht. Module können innerhalb eines bestimmten Rahmens frei kombiniert werden. Die Weiterbildungsaktivitäten lassen sich individuell planen und an den eigenen Lernstil anpassen. So ist gezielteres und selbständigeres Lernen möglich. Standardisierte Module, die ihrerseits Teil unterschiedlicher Weiterbildungs-Lehrgänge sind, ermöglichen eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Berufsrichtungen. Neue Weiterbildungsbedürfnisse können rascher aufgenommen und in Form von zusätzlichen oder veränderten Modulen leicht in einen Lehrgang integriert werden. Das modulare Weiterbildungssystem erlaubt auch, sich gezielt und in kurzer Zeit dringend notwendige Zusatzqualifikationen anzueignen. Dies ist insbesondere für jene Zielgruppen wichtig, die in bestimmten Bereichen Bildungslücken aufweisen (z.B. arbeitslose Ausländer mit Sprachproblemen, Quereinsteiger in div. Laufbahnen) oder früher erworbene Kenntnisse wieder auffrischen möchten (z.B. Frauen vor dem Wiedereintritt ins Berufsleben, Nachqualifizierung bei veränderten technischen oder wirtschaftlichen Entwicklungen). Das Baukastensystem entspricht im übrigen den heutigen individuellen Berufs- und Bildungsverläufen von Er-

wachsenen wesentlich besser als das traditionelle System. Besonders Frauen mit ihren gebrochenen Laufbahnen können von einem Weiterbildungsangebot, das auch in der Form auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist, mit entsprechenden Teilabschlüssen unmittelbar profitieren.

## **2. Das schweizerische Baukasten-Modell**

### **Grundzüge des modularen Konzepts**

In einem modular organisierten Weiterbildungssystem könnten viele der angesprochenen Postulate realisiert werden. Nach dem jetzt erarbeiteten Konzept basiert das System auf zwei Einheiten: den Modulen, die in einer bestimmten Kombination zusammen einen Baukasten ergeben, und den Baukästen, die ihrerseits zusammen das gesamte Modulsystem ausmachen. Was ist im einzelnen darunter zu verstehen?

**Ein Baukasten ist ein zusammenhängendes System von Modulen, die in einer bestimmten Kombination einen Weiterbildungsabschluss ergeben. Jedes Modul beinhaltet eine in sich geschlossene Lerneinheit aus dem jeweiligen Fachbereich und umfasst 40-80 Stunden Lernzeit. Für jedes Modul ist definiert, was verpflichtende Unterrichtspräsenz ist und was in Form von übriger Lernzeit (selbständige Lektüre, Projektarbeit usw.) erworben werden kann. Jedes Modul wird mit einer Lernzielkontrolle abgeschlossen.**

Ein anerkannter (beruflicher) Abschluss besteht somit aus einer bestimmten Anzahl von Pflichtmodulen und einer bestimmten Anzahl von Wahlpflichtmodulen, die kognitive und affektive Fähigkeiten fördern. Module sind keine Fächer. Module zielen auf die Erreichung bestimmter Kompetenzen ab. Damit meinen wir, dass im Anschluss an ein Modul eine Person fähig sein sollte, eine ganze Handlung auszuführen. Dazu gehören Informationsaufnahme, Planung, Entscheidung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung. Module streben also eine ganzheitliche Unterrichtsgestaltung an. Es werden nicht nur einzelne Fähigkeiten wie „Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen“ entwickelt, sondern nach Möglichkeit soll der Unterricht integrativ alle für eine Kompetenz notwendigen fachlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten fördern. Die Module sind in der Regel so ausgestaltet, dass sie nicht nur für einen Abschluss angerechnet werden, sondern Teile mehrerer Abschlüsse darstellen können.

Module können auch einzeln und unabhängig von einem bestimmten Abschluss besucht werden, zum Nachholen bestimmter Grundqualifikationen, zur beruflichen oder persönlichen Fortbildung oder zum Erwerb von unmittelbar notwendigen Zusatzqualifikationen. Grundsätzlich sollen Lernleistungen, die auf andere Weise erworben wurden (z.B. in anderen Ausbildungen, durch praktische Erfahrung oder durch autodidaktisches Studium), anerkannt werden. Bedingung ist, dass diese Lernleistungen mit den in den entsprechenden Modulen geforderten Lernzielen gleichwertig sind.

Ein eigenes Projekt „Schweizerisches Qualifikationsbuch“ ist gegenwärtig in der Erprobungsphase und ermöglicht Lernenden, ihre beruflichen und nicht-beruflichen Lernleistungen systematisch zu erfassen, (selbst) zu bewerten und somit für die berufliche Laufbahn nutzbar zu machen. Ein großes Defizit besteht nach wie vor bei den Instrumenten, die solche Lernleistungen auch valide, also gültig, überprüfen und qualifizieren, so dass eine Fremdanerkennung erreicht werden kann. Hier muss noch viel Forschungsaufwand betrieben werden.

Die Rahmenvorschriften für die Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Baukastensystem erlässt der Bund. Module und Baukästen können durch öffentliche oder private Bildungsanbieter angeboten werden. Diese müssen sich allerdings akkreditieren lassen. Modulanbieter verpflichten sich, Methoden der Qualitätssicherung anzuwenden.

Eine Bildungsberatung stellt sicher, dass Lernende eine Standortbestimmung ihrer beruflichen und privaten Situation vornehmen können. Die Lernenden führen das vorhin erwähnte Qualifikationsbuch, das ihnen selber, aber auch den Verantwortlichen der Abnehmerinstitutionen Aufschluss über ihre persönliche Bildungsbiographie gibt. Um ein bestimmtes Diplom oder einen bestimmten Abschluss zu erlangen, genügt es nachzuweisen, dass man die dafür verlangten Module erfolgreich absolviert hat.

### **3. Aktueller Stand des Projekts Projektorganisation**

#### **Leitlinien für die Projektorganisation:**

- Breite Abstützung
- Schlanke Organisation
- Optimale Dienstleistung

#### **Organe:**

##### **Trägerschaft**

Funktion: breite Abstützung des Projektes, 2000 Gründung des Vereins  
MODULA

Aktivität: BBT finanziert Pilotphase; restliche Träger (z.B.

Erziehungsdirektorenkonferenz der Kantone) im Begleiter-Status

##### **Begleitgruppe**

Funktion: Fachliche und politische Begleitung des Projektes;  
grundsätzliche Entscheidungen

Aktivität: tritt 2x pro Jahr zusammen, letztmals Mai 2000

##### **Modulzentrale (SMZ/CAM)**

Funktion: Operative Arbeit im Auftrag des Vereins; Ansprechpartner für  
Anbieter/Kunden

Aktivität: Versand von Infomaterial; Beratung der Anbieter; Prüfung von  
Modulen usw.

#### **Pilotprojekte mit wissenschaftlicher Auswertung und Begleitung:**

##### **1. Nachholen von Grundausbildungen**

Neuenburg: KV-Abschluss nach Art. 41 BBG

Liestal: KV-Abschluss nach Art. 41 BBG, Kurs für Arbeitslose

##### **2. Informatik für Anwender**

CPLN: Projekt Bertschy

##### **3. Gewerbe, Industrie, Landwirtschaft**

SIB (Institut für Baubiologie): modularisierter Lehrgang zum Baubiologen

VSSM: modularisiertes Weiterbildungsangebot ab 1998

LBBZ Seeland, Ins: Landwirtschaftliche Weiterbildung im Modulsystem

SFB (Fachschule für Betriebstechnik): Automatikfachmann/-fachfrau

Prozessfachmann/-fachfrau

##### **4. Pädagogik, Ausbildung der Ausbildner, Beratung**

- SVEB: Betriebsausbildner/-in HFP (in Erarbeitung)
- WWF: Modularer Lehrgang „Umweltberater/-in“
- 5. Hauswirtschaft, Gastgewerbe, Spitex
- FSH Luzern: Haushaltökonom/-in
- Courtemelon: Diplôme d'Ecole Ménagère Rurale

### **Erste Erfahrungen in verschiedenen Pilotprojekten zeigen, dass:**

- zum einen die Teilnehmerzahlen vergleichsweise gestiegen sind
- zum andern der Altersdurchschnitt der TeilnehmerInnen höher liegt.

Solche Befunde sind jedoch erst provisorisch und müssen durch die begleitende Projektevaluation noch verifiziert werden.

### **Zusätzliche Pilotprojekte**

1. Prüfungsreglemente
  - Automatikfachmann/-fachfrau: Prüfungsreglement im Entwurf vorhanden
  - Projektplaner/-in VSSM: Prüfungsreglement im Entwurf vorhanden
2. Qualifikationsbuch
  - Erfahrungen mit dem Qualifikationsbuch bzw. vergleichbaren Instrumenten sind in der Romandie und in der Deutschschweiz vorhanden. In fast allen Pilotprojekten wird auch das Qualifikationsbuch erprobt.

### **Verbreitung / Übrige Modulprojekte**

Die Projektleitung hat nach ca. einem Jahr angesichts der grossen Nachfrage den strategischen Entscheid gefällt, neben den eigentlichen Pilotprojekten weiteren Anbietern die Umstellung auf das modulare System zu ermöglichen, d.h. auch deren ausgearbeitete Module auf ihre Systemkonformität hin zu prüfen. Geprüfte Module erhalten ein SMZ-Label, das deren Vereinbarkeit mit den BBT-Richtlinien bestätigt.

Zahlreiche Schulen, Verbände und andere Institutionen sind – außerhalb der Pilotprojekte – daran, modulare Konzepte umzusetzen. Einige Beispiele, welche die Breite der „Modularisierungswelle“ veranschaulichen:

- Schweizerisches Institut für Unternehmensschulung (SIU)
- Schweizerischer Chemikanten- und Chemistenverband
- Eidgenössische Forstdirektion

- RAV-Personalberater-Ausbildung (BIGA, Abteilung Arbeitsmarkt)
- SAWI Schweizerisches Ausbildungszentrum für Marketing, Werbung und Kommunikation
- Swissmedia (Berufsverband mit Weiterbildungsangeboten im Bereich Multimedia)
- Swissmechanic
- Klubschulen Migros
- Berufsschule für Weiterbildung (EB Wolfbach), Zürich
- Kantonsspital Basel (Pflege Aus- und Weiterbildungen, Kanton BS)
- PlusPunkt Olten (Fachschule im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen)
- Verband der Vermessungsfachleute VSVF
- EMD Eidgenössisches Militärdepartement
- SMU/SZFF/SZS (Schweiz. Metallunion, Schweiz. Zentralstelle für Fenster- und Fassadenbau, Schweiz. Zentralstelle für Stahlbau)
- SSIV Schweiz. Spenglermeister- und Sanitärinstallateuren-Verband
- Katholische Kirche der Schweiz (Berufe der Kirche)
- Schweizerische Sanitätsdirektorenkonferenz (Berufe des Gesundheitswesens)
- Pädagogische Fachhochschule des Kantons Zürich
- Pädagogische Fachhochschule der Zentralschweiz
- Informatikerberufe in der Grundbildung
- Schweizerischer Baumeisterverband
- Post- und Telegrafenerberufe
- etc. etc.

Zahlreiche weitere interessierte Verbände, Schulen und Institutionen kontaktieren täglich die Modulzentralen und lassen sich über das Konzept der beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem informieren.

### **Zwischenbilanz zum heutigen Zeitpunkt**

- Die strategische wie auch operative Führung **sowie die Modulzentrale** funktionieren gut. Die personellen Ressourcen sind allerdings (noch) ungenügend.
- Die **Akzeptanz des Modells bzw. Systems** bei Schulen, Verbänden und in der Wirtschaft ist generell gut bis sehr gut.

- Der **politische Wille**, das Baukastensystem in der Weiterbildung neuerdings auch in der Grundbildung zu realisieren, ist auf breiter Basis vorhanden.
- Die **finanziellen Mittel**, die für die Weiterentwicklung und Etablierung des Systems notwendig sind, sind bis auf Weiteres gesichert.
- Wir haben viele Erfahrungen gewonnen bei der **Konstruktion von Baukästen und Modulen**.
- In Bezug auf die **Ausgestaltung des Modulsystems** gibt es verschiedene offene Fragen die bekannt sind und abgeklärt werden müssen; natürlich bringen auch die Resultate der laufenden Pilotprojekte immer wieder neue Aspekte zum Vorschein.

### Offene Fragen / Weiterentwicklung

Das Modell oder Konzept des Baukastensystems, das als Basis für die Pilotprojekte, ja für die gesamte Pilotphase galt, war in manchen Fragen noch zu wenig präzise. Definitive Lösungen für einzelne Gestaltungselemente des Baukastensystems müssen sich aus den Erfahrungen der Pilotprojekte ergeben oder sind speziell abzuklären. Die noch offenen Fragen kreisen dabei nicht nur um das Modulsystem selber. Sie betreffen auch pädagogische Prinzipien, die im Modell sinnvollerweise mit dem Baukastensystem verknüpft sind, grundsätzlich aber unabhängig vom Modulsystem diskutiert werden können.

### Pädagogische Prinzipien

Vom Prinzip „Wer lehrt, prüft“ ist die Projektleitung nach wie vor voll überzeugt. In der Praxis stellen sich aber einige Probleme. Wenn Lernzielkontrollen dezentral stattfinden, braucht es gewisse Richtlinien oder Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung und Durchführung dieser Prüfungen. Benötigt wird ein Qualitätssicherungssystem, das auch bei dezentraler Durchführung der Lernzielkontrollen eine gewisse Vergleichbarkeit der erreichten Leistungen ermöglicht. Erste Erfahrungen haben auch gezeigt, dass es wahrscheinlich Bereiche gibt, wo das Prinzip „Wer lehrt, prüft“ weniger konsequent umgesetzt werden kann, z.B. Informatik oder Sprachen.

Wenn wir von „Handlungsorientierter Ausbildung“ sprechen, bedeutet dies, dass die ganze Ausbildung darauf hin angelegt wird, welche Kompetenzen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende erreichen sollen. Dies wiederum verlangt eine entsprechende Formulierung der Lernziele und auch eine Form der Lernzielkontrolle, welche die Überprüfung solcher Kompetenzen ermöglicht.



### **Modulsystem aus der Sicht der Anbieter**

Die wesentlichen Systemelemente des Baukastensystems lassen sich sowohl aus der Sicht der Anbieter als auch aus der Sicht der Lernenden darstellen. Die Fragen, die sich für die weitere Entwicklungsarbeit ergeben, sind zum Teil dieselben.

Wie detailliert eine Modulbeschreibung sein bzw. welche Elemente sie enthalten muss, ist eine der Fragen, die im Rahmen der laufenden Pilotprojekte geklärt werden sollen. Die Beschreibung soll auf der einen Seite standardisiert und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer übersichtlich genug sein. Auf der anderen Seite soll sie so präzise und detailliert sein, dass sie als Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Modulen durch die Anbieter dienen kann. Hier gilt es einen guten Mittelweg zu finden.

In den letzten Jahren haben wir mit den in Pilotprojekten beteiligten Anbietern Versuche mit einem Akkreditierungsverfahren durchgeführt. Erfreulich war, dass die Akzeptanz eines solchen Qualitätssicherungsverfahrens bei den Schulen sehr gut war. Geklärt ist nun, dass sowohl Module wie auch die Anbieter der Module ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen müssen.

### **Modulsystem aus der Sicht der Lernenden**

Nicht-formale Lernleistungen sollen mittels einer sogenannten Gleichwertigkeitsbeurteilung anerkannt werden können: das ist eines der Ziele, die im Rahmen des Modulsystems erreicht werden sollen. Doch: im Moment fehlen dazu wie bereits weiter oben erwähnt glaubwürdige und allseits anerkannte Instrumente und Verfahren. Teilweise bestehen gute Ansätze und Methoden, die aber noch genau evaluiert und auf ihre Eignung im Rahmen des Baukastensystems hin geprüft werden müssen. Dabei sind insbesondere Erfahrungen in der Romandie, in Frankreich und in anderen europäischen Ländern zu berücksichtigen.

## Entwicklungsprojekte

Die Projektleitung hat aufgrund dieser offenen Fragen mehrere Entwicklungsprojekte definiert, die im Laufe des Jahres 1998/99 bearbeitet wurden und uns viele Antworten aber auch wieder viele Fragen brachten.

### 1. Priorität

- Trägerschaft und Finanzierung  
Gefragt ist ein Konzept, das detaillierte Vorschläge für die künftige Trägerschafts-Organisation und die Finanzierung der zentralen Leistungen im modularen Weiterbildungssystem enthält.
- Modulsysteme im Ausland (Eurokompatibilität)  
Es ist zu prüfen, welche Entwicklungen in Bezug auf die Modularisierung sich auf europäischer Ebene in den nächsten Jahren abzeichnen. In welchen europäischen Ländern ist Know-how vorhanden, das in das Schweizerische Modulprojekt einfließen könnte?
- Kompetenzniveaus und Modulsystem  
Das Projekt soll einen Überblick über bestehende Referenzsysteme bzw. Kompetenzniveaus in den europäischen Ländern schaffen. Es ist zu beantworten, wieweit die Modularisierung festgelegte Niveaustufen für bestimmte Abschlüsse voraussetzt.
- Harmonisierung und gegenseitige Anerkennung von Modulen  
Es soll ein idealtypisches Harmonisierungsverfahren entwickelt werden, das für die Abgleichung von Modulzielen und -inhalten zwischen verschiedenen Anbietern geeignet ist. Das Verfahren soll exemplarisch in der Praxis erprobt werden.
- Entwicklung von Muster-Prüfungsreglementen  
Das Projekt beinhaltet die Entwicklung verschiedener Varianten von Muster-Prüfungsreglementen für Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen zuhanden von Berufsverbänden und Prüfungskommissionen.

- Qualitätsentwicklung und -sicherung  
Das bestehende Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzept soll überprüft und überarbeitet werden. Gefragt sind Instrumente und Verfahren (z.B. Akkreditierung), welche die Qualität modularer Angebote (mit dezentralen Lernzielkontrollen) gewährleisten können.
- Konzept für Information und Öffentlichkeitsarbeit  
Es soll ein Informationskonzept ausgearbeitet werden, welches detaillierte Teilkonzepte für alle beteiligten Zielgruppen enthält: Anbieter, Teilnehmer, Berufsverbände, Prüfungskommissionen, Berufsbildungsämter, Lehrpersonen usw.

## 2. Priorität

- Weiterbildungskonzepte für diverse Zielgruppen
- Modularisierung in der beruflichen Grundausbildung
- Organisations- und Systemfragen
- Anerkennung fremder Lernleistungen / Q-Buch
- Branchenspezifische Vorgehenskonzepte
- Modularisierung und neue Lernformen
- Kurse als Teilqualifikationen

Antworten sind nun wie bereits erwähnt viele vorhanden. Wir sind dabei, diese nun akribisch und im Detail zu überarbeiten und in das System einfließen zu lassen. Die Phase der Etablierung und der Feinarbeit hat seit etwa einem Jahr eingesetzt und es ist erfreulich, dass immer mehr Module entstehen und auf unserer Modulbörse im Internet unter [www.modula.ch](http://www.modula.ch) abgerufen werden können.

## **Schlussworte**

Meine Damen und Herren, ich habe versucht, Ihnen in einem kurzen Überblick den Stand des ambitionierten Projekts berufliche Weiterbildung im Baukastensystem zu skizzieren. Wir stellen fest, dass im Gegensatz zu den 70er Jahren, als ebenfalls viel über die Modularisierung geschrieben und diskutiert wurde, das System eine gewisse Marktfähigkeit erreicht hat. Dazu haben nicht zuletzt die internationalen Bestrebungen, der Druck der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, die allgemein größere Bereitschaft der Verbände und Schulen zu verstärkter Zusammenarbeit – dies auch aus ökonomischen Gründen – beigetragen.

Wir danken allen, die mit Begeisterung und Engagement, oder aber mit wohlwollenden, aufbauend-kritischen Beiträgen unsere Arbeit begleiten. Am Ende geht es darum, unserem rohstoffarmen Land ein Bildungssystem zu ermöglichen, dass diese Schwäche kompensiert. Ein flexibles, rasch reagierendes und trotzdem qualitätsbewusstes System, das in konsequenter Weise das lebenslange Lernen der Leute fördert, kann hier einen wichtigen Beitrag leisten und damit die Konkurrenzfähigkeit erhöhen.

Res Marty  
Projektleiter Schweizer Modulzentrale (SMZ)  
Tannenheinweg 4  
CH-8852 Altendorf  
Tel. (004155) 4511790  
[res.marty@bluewin.ch](mailto:res.marty@bluewin.ch)

---

Günther Dohmen

## 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens

Für die Entwicklung des lebenslangen Lernens können aus der einschlägigen deutschen und internationalen Diskussion einige Eckpunkte als wichtige Orientierungsmarken abgeleitet werden. Sie sollen für die praktischen Reformansätze, die hier präsentiert werden, ein Gesamtfeld abstecken und einen inneren Zusammenhang auf mittlerer Theorieebene zwischen ihnen deutlicher erkennbar machen.

Der Bewährungstest für diese 12 Punkte ergibt sich aus der Frage, wieweit die praktischen internationalen Reformbeispiele, die wir hier diskutieren, sich in dem durch diese Eckpunkte abgesteckten Rahmen angemessen verorten können.

### **Ich schlage als solche „Eckpunkte“ vor:**

- Ein erweitertes existenzielles Verständnis menschlichen Lernens
- Die Einsicht in die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens aller Menschen
- Eine anthropologisch fundierte Image-Verbesserung für das „lebenslange Lernen“
- Eine Akzentverlagerung von rein theoretischer Wissensvermittlung zu mehr praxisbezogen-situativer Kompetenzentwicklung
- Der Ausbau des selbstgesteuerten Lernens
- Die Entwicklung modularer Lernmaterialien
- Eine kreative Nutzung der neuen I. u. K.- Technologien
- Die Einbeziehung des informellen Lernens
- Die gezielte Förderung eines erkundend-recherchierenden Lernens
- Die Einführung bildungswegunabhängiger Kompetenzprüfungen
- Der Aufbau übergreifender Lernservice-Netzwerke
- Die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft zu einer bürgerschaftlichen Lern- und Bildungsgesellschaft

**1. Eckpunkt:****Ein erweitertes existenzielles Verständnis menschlichen Lernens**

Lernen wird wieder stärker bewusst als eine existenzielle Lebensfunktion.

Es wird im wesentlichen verstanden als geistiges Verarbeiten neuer Informationen, Eindrücke, Erfahrungen, Ansprüche, wie sie immer wieder aus der Umwelt auf die Menschen zukommen.

Durch deren selektierende Aufnahme, verstehensuchende Deutung und konstruktive Einordnung in persönliche Vorstellungszusammenhänge behaupten sich lernende Menschen immer wieder in einer komplexen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt als Personen mit eigenem Denken und eigener Verantwortung.

Dieses Lernen beruht auf Offenheit für Neues und Anderes, auf einer natürlichen Neugierde, einem Wissenwollen, einem Grundbedürfnis, sich nicht bewusstlos von unverständenen Entwicklungen treiben zu lassen, sondern so weit wie möglich Einsicht, Durchsicht, Übersicht zu gewinnen, um verständiger und verantwortungsbewusster sowohl das eigene Leben selbst steuern, wie das friedliche humane Zusammenleben demokratisch mitgestalten zu können.

Der Bezug auf diese fundamentale Bedeutung des Lernens für die geistige Selbstbehauptung, die Arbeitsfähigkeit, die persönliche Lebensgestaltung, die soziale Solidarität und die gesellschaftliche Partizipation der Menschen übergreift die Bereiche der Aus- und Weiterbildung, der allgemeinen, beruflichen, kulturellen, politischen Bildung, des formalen und des informellen Lernens, des face-to-face-Lernens und des virtuellen Lernens, d.h., er begründet eine Erweiterung unseres Lernverständnisses, die alle Bereiche und Formen des Lernens einschließt und zusammenführt.

Dieses erweiterte Lernverständnis ist eine Voraussetzung für die notwendige breitere Weiterentwicklung eines lebenslangen Lernens, das nur realisierbar erscheint, wenn alle Formen menschlichen Lernens einbezogen werden.

## 2. Eckpunkt

### **Die Einsicht in die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens aller Menschen**

In einer Zeit des schnellen sozialen, technischen, wirtschaftlichen, kulturellen und arbeitsmarktpolitischen Wandels und der gleichzeitig immer schnelleren „Veraltung“ des Wissens ist ein Wissenserwerb „auf Vorrat“ in der Jugend für die spätere Anwendung „im Leben“ weniger denn je angemessen und zureichend.

Damit unsere lernende Verarbeitung mit den Veränderungen der modernen Welt Schritt halten kann, ist eine neue breite Bewegung zur Entwicklung des lebenslangen Lernens heute überlebensnotwendig.

- Und da alle Menschen mit den schnellen Veränderungen der Umweltanforderungen konfrontiert sind,
- da die Eigenverantwortung auch auf „unteren Arbeitsebenen“ zunimmt und
- da alle Wähler/innen über die Zukunft des Gemeinwesens demokratisch mitentscheiden, müssen auch alle Menschen ihr Leben lang weiterlernen. „Lifelong learning for all“ haben daher die Bildungsminister der OECD-Länder 1996 mit Recht als bildungspolitisches Leitziel für die Zukunft proklamiert.

Die prestigeträchtige Konzentration vor allem auf die „höhere Bildung“ einer Führungselite, zu der alle Bildungskongresse neigen, reicht für die Sicherung einer friedlichen, vernünftigen, demokratischen Zukunft der Menschheit nicht aus.

Ein Gemeinwesen kann sich in der weltweiten Konkurrenzsituation nur behaupten, wenn die Kompetenzen aller in Produktion, Dienstleistung, Forschung und Bildung tätigen Mitarbeiter/innen für eine intelligente, schnelle, flexible, einfallsreiche Befriedigung aktueller Bedürfnisse so umfassend wie möglich entwickelt werden.

Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens aller hat entsprechende Konsequenzen für Schule und Ausbildung: Sie müssen sich in Zukunft mehr auf die orientierende und motivierende Grundlegung des lebenslangen Weiterlernens ihrer Schüler und Lehrlinge konzentrieren.



**3. Eckpunkt:****Eine anthropologisch fundierte Image-Verbesserung für das „lebenslange Lernen“**

Die Forderung „lebenslanges Lernen“ ruft bei manchen Menschen die Assoziation einer „lebenslänglichen“ Straf-Verurteilung wach. Einige Bildungspolitiker versuchen deshalb, die Sorge vor einem lebenslangen Lernzwang durch die abschwächende Bezeichnung „lebensbegleitendes Lernen“ abzumildern. Das Lernen ist aber nichts, was begleitend neben uns herlaufen kann oder nicht. Es wirkt in uns, ist ein Teil unseres Wesens, es ist eine anthropologisch begründete Grundfunktion des menschlichen Geistes und unseres humanen Überlebens.

Das ist aber vielen Menschen nicht bewusst. Ihre Vorstellungen vom „Lernen“ sind viel mehr durch das künstlich veranstaltete schulische Lernen bestimmt. Und dieses Lernen ist offenbar nicht besonders beliebt.

Abschreckend an der Vorstellung eines lebenslangen Lernens ist nicht die Perspektive „lebenslang“ an sich, sondern das Sich-Gedrängt-Fühlen zu einer fremdbestimmten ungeliebten Tätigkeit.

In Verbindung mit einer erfreulicheren Tätigkeit (Essen, Trinken, Kommunizieren) hat das Attribut „lebenslang“ nichts Abschreckendes.

Es geht also darum, das „Image“ des Lernens zu verbessern. Und das heißt: Die Vorstellungen vom Lernen müssen von Schulfrust-Assoziationen abgelöst und mit positiver besetzten Lernerfahrungen verbunden werden, besonders mit Erfahrungen der Relevanz und Freude aus einem plausiblen, als vertraut, sinnvoll und hilfreich empfundenen existenziellen Selbstbehauptungs-, Lebenshilfe- und Kooperationslernen im Lebens-, Arbeits- und Medienalltag.

**4. Eckpunkt:****Eine Akzentverlagerung von rein theoretischer Wissensvermittlung zu mehr praxisbezogen-situativer Kompetenzentwicklung**

Das jeweils situativ benötigte Problemlösungswissen kann nicht im voraus als fester Wissenskanon vermittelt werden. Es muss weitgehend von den Betroffenen selbst erst auf jeweils akute Anforderungen, Bedürfnisse, Voraussetzungen und Zielsetzungen bezogen und bedarfsgerecht strukturiert, kombiniert und zugespitzt werden.

Wir müssen daher zunehmend mehr die Verstehens- und Kompetenzgrundlagen für ein selbständiges, lernendes Erschließen des jeweils in verschiedenen Anforderungssituationen notwendigen neuen Wissens entwickeln.

Für die Entwicklung dieser Kompetenzen ist aber ein offenes, problembezogenes, kreatives Lernen in wechselnden Anforderungs-Situationen, d.h. ein situatives, praktisches Lernen notwendig.

Das heißt auch: Wir dürfen die Beurteilung der Lernfähigkeit nicht länger einseitig auf sog. „theoretische Schulbegabungen“ beziehen, sondern müssen eine neue Chancengleichheit für das auf andere Weise reflektierende Lernen in und aus der Praxis schaffen.

Daraus ergibt sich als Konsequenz für die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, dass sie in Zukunft:

- ihre eigenen Lernveranstaltungen mehr auf ein stärker aufgaben-, problem- und projektbezogenes fächerübergreifendes Lernen ausrichten und
- mehr Unterstützung für die Kompetenzentwicklung „draußen“, für das kreative Problemlösungslernen in realen und medial präsentierten Anforderungssituationen leisten müssen.

## **5. Eckpunkt:**

### **Der Ausbau des selbstgesteuerten Lernens**

Es gibt heute eine weitgehende bildungspolitische Übereinstimmung darüber, dass die Entwicklung des lebenslangen Lernens mehr Eigeninitiative, Mitbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden, d.h. mehr „selbstgesteuertes Lernen“ notwendig macht.

Damit ist nicht ein autonomes Lernen oder ein von den Lernern und Lernenden auch selbst organisiertes Lernen gemeint – das wäre eine Überforderung für die meisten Bürger/innen.

Es geht um ein Lernen, bei dem die Lernenden die Richtung, die Hauptinhalte und die Methoden ihres Lernens im wesentlichen selbst bestimmen und dabei auch die von anderen entwickelten Lernmaterialien und fremdorganisierten Lernmöglichkeiten nach den eigenen Bedürfnissen einbeziehen und gezielt nutzen – so wie man sein Auto zu einem selbstbestimmten Ziel steuert, aber

dabei die von anderen geschaffenen und unterhaltenen Infrastrukturen – Straßen, Tankstellen, Raststätten etc. – nach eigenen Bedürfnissen nutzt und nicht querfeldein zu fahren versucht.

Wir stehen einerseits vor der Pluralisierung und schnellen Veränderung der Anforderungen von außen mit der Auflösung typischer Berufskarrieren, Flexibilisierung der Arbeitsrhythmen und Entgrenzung des Lernens und andererseits vor der Individualisierung der Interessen, Bedürfnisse, Lebensentwürfe, Lernvoraussetzungen und „Zeitfenster“ der Menschen von innen. Und beide Trends begrenzen zunehmend die Möglichkeiten allgemeiner Lernplanungen und Lernveranstaltungen und fordern zu mehr individueller Auswahlentscheidung und Steuerung und mehr selbstbestimmten Lernwegen („Lernverträgen“ etc.) heraus.

Die Menschen müssen aber zu diesem stärker von ihnen selbst zu steuernden Lernen auch ermutigt und befähigt, und sie müssen auch gezielt angeregt und unterstützt werden, ihre Lernprobleme und Unterstützungsnotwendigkeiten in je verschiedenen Situationen und Faktorenkomplexionen selbst zu erkennen und die für sie jeweils sinnvollen Lernprozesse im wesentlichen selbst zu bestimmen.

Das ist ein wesentlicher Eckpunkt gerade für die Entwicklung des lebenslangen Lernens in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft.

## **6. Eckpunkt:**

### **Die Entwicklung modularer Lernmaterialien**

Ein variabel nach den Bedürfnissen und Voraussetzungen der lernenden Menschen gestaltetes Lernen setzt eine Fülle verschiedener Lernmaterialien, Lernangebote und Lernhilfe-Optionen voraus.

Die Auswahl und Einbeziehung verschiedener Lernangebote in ein stärker selbstgesteuertes lebenslanges Lernen wird wesentlich erleichtert, wenn festgelegte Lehrgangsfolgen aufgegliedert werden in Module, d.h. in Lernbausteine, die auf bestimmte Kompetenzen, Themen und Probleme bezogen sind und von den Lernenden nach den eigenen Interessen und Voraussetzungen ausgewählt und kombiniert werden können.

Je mehr die Vielfalt in thematisch möglichst klar abgegrenzte und kombinierbare Lernmodule aufgegliedert ist, desto besser können die Lernenden daraus jeweils selbst die angemessenen Lernmenüs zusammenstellen.

Diese Modularisierung ist eine notwendige Konsequenz aus der Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens und sie kann auch dazu beitragen, das Lernen für die Menschen attraktiver zu machen, die nicht gleich einen ganzen Lehrgang absolvieren und die ihr Lernen stärker selbst bestimmen wollen.

Da einzelne Module jeweils in verschiedenen Kompetenzentwicklungs-Zusammenhängen verwendbar sind, können sich aus dieser Modularisierung auch einige Rationalisierungseffekte ergeben.

## **7. Eckpunkt:**

### **Eine kreative Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien**

Zur Förderung eines selbstbestimmteren lebenslangen Lernens ist es notwendig, die neuen Technologien nicht nur als neue Verpackung oder neue Transportmittel zu nutzen, sondern ihre neuen Möglichkeiten zur spezifischen Förderung von Kreativität und Selbstlernen zu erschließen.

In elektronischen Netzwerken müssen die Bürger/innen z.B. jeweils die ad hoc benötigten Informationen und Lernhilfen „just in time“ per Mausklick abrufen können. Sie müssen direkt an den für sie interessanten „Knotenpunkten“ in offene Lernnetzwerke einsteigen und dann die Suche nach für sie wichtigen Daten und Hinweisen jeweils gezielt über alternative Verzweigungen selbst steuern können.

Die Digitalisierung macht es möglich, aktiv Objekte zu manipulieren, Situationen zu simulieren, Schauplätze, Museen, kulturelle Ereignisse etc. in aller Welt virtuell zu besuchen und zu erkunden sowie in einem offenen Forum zu verschiedenen Ideen, Vorschlägen, Positionen, Zukunftsentwürfen, Problemlösungsvorschlägen etc. Stellung zu nehmen und ihre Weiterentwicklung kritisch-konstruktiv mitzugestalten.

Der spielerische Umgang mit virtuellen Präsentationen und Konstruktionen erweitert die Lernumwelten um neue mitgestaltete Erfahrungs- und Handlungsfelder und weckt die eigene Phantasie und Innovationsfähigkeit.

Das kreative Überschreiten der Realität und das selbstgesteuerte Aufbrechen vertrauter Wirklichkeitsbezüge, Wahrnehmungsstrukturen, Denkweisen und Deutungsmuster eröffnet neue Perspektiven und ermöglicht neue Selbsterprobungen und offenere, experimentierende Lernansätze.

Das alles bietet Chancen zur Herausforderung und Förderung eines stärker von den Lernenden selbst bestimmten lebenslangen Lernens. Für das lebenslange Lernen aller muss aber die Hardware noch einfacher, bedienungsfreundlicher, absturzsicherer werden und im Bereich der Software ist noch viel didaktisch kreative Entwicklungsarbeit und spezifische Aufarbeitung für das Selbstlernen im Lebenslauf notwendig.

## **8. Eckpunkt:**

### **Die Einbeziehung des informellen Lernens**

„Informelles Lernen“ ist ein nicht in Bildungsinstitutionen organisiertes, sondern „natürlich“ und selbstverständlich jeweils durch ad-hoc-Anforderungen im Lebensvollzug veranlassendes Lernen, das allen Menschen mehr oder weniger vertraut – wenn auch nicht immer klar bewusst ist.

Dieses informelle Lernen ist eine bereits selbstverständlich praktizierte Form des „lebenslangen Lernens aller“. Seine Selbstverständlichkeit beruht auf seiner Alltäglichkeit.

Aber dieses natürlich-selbstverständliche lebenslange Lernen im Alltag ist eine bisher wenig beachtete und nicht offiziell anerkannte Form menschlichen Lernens.

Es hilft zwar den Menschen immer wieder, im Alltag recht und schlecht zurechtzukommen, aber es ist ein eher unaufgeklärtes, perspektivisch begrenztes, sporadisch-fallbezogenes und meist unzusammenhängendes Lernen, das bei Schwierigkeiten oft resignierend oder selbstgenügsam abgebrochen wird und das daher der Unterstützung und einer behutsamen Weiterentwicklung bedarf.

In dem Maße, in dem es gelingt, dieses oft unbewusste, unvollkommene aber plausible Selbstbehauptungs- und Lebenshilfe-Lernen im Alltag als eine natürliche Grundform menschlichen Lernens bewusst zu machen und bei der Entwicklung des lebenslangen Lernens daran anzuknüpfen, in dem Maße können sich auch die Lernvorstellungen von abschreckenden Schul- und Lernpflicht-Assoziationen lösen und populärer werden.

Vor allem aber kann eine offene Einbeziehung und Anerkennung des allen Menschen schon selbstverständlich vertrauten informellen Lernens entscheidend dazu beitragen, die Bildungskluft in der Bevölkerung abzubauen.

Denn durch die behutsame Weiterentwicklung des informellen Lernens zu einem von den Lernenden bewusster und verständiger selbst gesteuerten Lernen bietet sich eine bisher nicht genutzte Chance zur Heranführung der bisher bildungsferneren oder „lernschwächeren“ Menschen an einen in der modernen Welt für alle notwendigen Bildungsstand.

Dazu bedarf es sicher noch einer gründlicheren Aufhellung der Besonderheiten des informellen Lernens im Spannungsfeld zwischen Lebensunmittelbarkeit und perspektivischer Beschränktheit, Selbstbehauptungs- und Beharrungsfunktion, Identitätsstabilisierung und sozialer Verankerung, Anlassbezogenheit und Kohärenz, Fragmentarisierung und Ganzheitlichkeit und auch einer Klärung der Zusammenhänge des informellen Lernens mit verwandten Formen des Erfahrungs-, Alltags-, Erlebnis-, lebensweltbezogenen und praktischen Lernens.

Wir können es uns aber gerade in einer kritischen Umbruchphase nicht mehr leisten, dieses quasi „natürliche“ Lernen, das nach einschlägigen Untersuchungen und Expertenschätzungen mindestens 70% der menschlichen Lernprozesse ausmacht, weitgehend unbeachtet und ungefördert zu lassen.

Damit öffnet sich für die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen ein neues weites Feld zusätzlicher Beratungs- und Serviceaufgaben.

**9. Eckpunkt:****Die gezielte Förderung eines erkundend-recherchierenden Lernens**

Ein zentraler Ansatz zur Weiterentwicklung des informellen Lernens ist eine Förderung des Erkundungs- und Erschließungslernens in der unmittelbaren Umwelt der Lernenden.

Da Lernen generell etwas mit Erkunden, Sich-Klarheit-Einsicht-Überblick-Verschaffen in der Umwelt zu tun hat, lassen sich die damit verbundene natürliche Neugier und die Spannung des Aufklärenwollens auch durch das bewusstere Arrangement eines erkundenden, recherchierenden Lernens im unmittelbaren sozialen Umfeld der Lernenden mobilisieren.

Kinder haben noch eine natürliche Neugier. Sie wollen alles mitkriegen und fragen ständig nach allem, was sie in ihrer Umwelt wahrnehmen – bis sie dann in Schulen mit vorwegnehmenden Antworten auf nichtgestellte Fragen überfüttert werden.

Dieses ursprüngliche Interesse an allem, was in der eigenen Umwelt begegnet, muss für ein lebenslanges Lernen wiederbelebt werden. Und das ist am wirkungsvollsten möglich durch die „Inszenierung“ eines erkundenden Lernens, das den für die Menschen bedeutsamen Problemen und Zusammenhängen in ihrer unmittelbaren Umwelt nachgeht und nachforscht.

Das, was „Krimis“ so spannend macht, das kriminalistische Suchen nach Informationen, Spuren und Hinweisen zur Aufklärung eines außergewöhnlichen Problemfalls, lässt sich auch für das lebenslange Lernen fruchtbar machen.

Das kann z.B. geschehen

- durch arbeitsteilige Beobachtungen, Besuche, Befragungen, Praktika, Kooperationen und verstehensuchende Gespräche, Interviews etc. und
- durch kooperatives, recherchierendes „Sich-schlau-Machen“ mit Hilfe von schriftlichen und elektronischen Informationsquellen.



Die Erkundung von Sinn- und Wirkungszusammenhängen und die Erschließung von Entwicklungschancen an den verschiedensten Brennpunkten in der eigenen Umwelt bringen vielfältige Anlässe und Herausforderungen zu:

- mehr situations- und praxisbezogenem Lernen,
- mehr forschendem und entdeckendem Lernen,
- mehr selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen,
- mehr reflektiertem Erfahrungslernen,
- mehr kommunikativem Lernen und Teamarbeit,
- mehr konstruktivem Erschließungslernen,
- mehr kreativem und innovativem Lernen.

Zugleich wird in konkreten Erkundungssituationen ein sinnbezogenes, aufgabenorientiertes Zusammenwirken von informellem und institutionalisiertem Lernen herausgefordert.

Die lernende Erkundung, Erschließung und Mitwirkung kann sich jeweils vor Ort flexibel in ganz verschiedenen Ausbalancierungen und Lernformprofilierungen entwickeln.

Durch diesen praktisch-erfahrungsnahen Ansatz können auch gezielter die Lernmöglichkeiten, Lernformen und Lernkompetenzen bisher weiterbildungsabstinenter Menschen entwickelt werden, die es diesen ermöglichen, in der modernen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt besser zurechtzukommen. Das wäre auch ein wichtiger Beitrag zur Entschärfung eines sozialen Modernisierungsverlierer- und Bildungsspaltungs-Problems in unserer Gesellschaft

Das lernende Vertrautwerden mit den Aktivitäten, Einflüssen, Situationen, Strukturen, sozialen und wirtschaftlichen Problemen, Rechten und Pflichten, Freiheiten und Abhängigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen, Interessengebundenheiten und Gemeinwohlbezogenheiten etc. in der nächsten Umwelt kann auch gegenüber den wachsenden Orientierungsproblemen und Unsicherheiten in den immer undurchsichtiger werdenden globalen Zusammenhängen der großen Welt eine Vertrautheit und begrenzte Sicherheit im Kleinen, im unmittelbaren Erfahrungskreis begründen.

Eine lebensweltlich verankerte konstruktive Lebens-, Lern- und Handlungseinstellung kann dann schrittweise weiter ausgreifen und sich weitere Horizonte und globale Zusammenhänge erschließen und den notwendigen „local-global-nexus“ herstellen.

### **10. Eckpunkt:**

#### **Die Einführung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen**

Die Anerkennung und praktische Durchsetzung neuer Auffassungen und Strategien des Lernens hängt weitgehend ab von den Gratifikationen und gesellschaftlichen Berechtigungen, zu denen das veränderte Lernen führt.

Das heißt: Wir brauchen eine Umstellung der Prüfungen von Abschlussexamina, die vor allem die gedächtnismäßige Rekapitulation des in bestimmten Lehrgängen vermittelten Wissens beurteilen, zu bildungsweg-unabhängigen Überprüfungen demonstrierbarer Kompetenzen.

Dabei müssen verschiedene, für unterschiedliche Funktionen benötigte Kompetenzen klar definiert und in verschiedenen Folgen und Kombinationen (in einer Art modularem „credit-point-system“) geprüft und zu einem anerkannten Abschluss (Diplom) aufsummiert werden können.

Es gibt in den meisten europäischen Ländern und in Nordamerika bereits solche Kompetenzprüfungs-Systeme, die mit Hilfe von „Portfolios“, Lerntagebüchern, Bildungspässen und praktischen Aufgaben- und Problemlösungs-Prüfungen die in der modernen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt wichtigsten Kompetenzen – unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden – feststellen und zertifizieren. Und es gibt auch die entsprechenden gesetzlichen Anerkennungen und Gleichstellungen dieser Kompetenzprüfungen mit den traditionellen Examina.

Wahrscheinlich hängt ein gewisser deutscher Bildungsreformstau auch damit zusammen, dass Deutschland nach den jüngsten Vergleichsuntersuchungen des Europäischen Berufsbildungsinstituts CEDEFOP unter allen europäischen Ländern bei diesen notwendigen Prüfungsreformen am weitesten zurückliegt.

## **11. Eckpunkt:**

### **Der Aufbau übergreifender Lernservice-Netzwerke**

Die Verwirklichung eines bewussteren und kontinuierlicheren „lebenslangen Lernens aller“ ist nicht ohne eine Einbeziehung aller Formen menschlichen Lernens – insbesondere des informellen Lernens, des stärker selbstgesteuerten Lernens und des Lernens mit den neuen I.u.K.- Technologien – möglich.

Alle diese verschiedenen Formen des Lernens brauchen aber einen spezifischen Service, der ihnen die nötigen Anregungen und bei Schwierigkeiten gezielte Hilfen gibt.

Das planmäßige formalisierte Lernen in besonderen Bildungsanstalten kann sich auf ein durchgängiges professionelles Angeleitet-, Belehrt-, Unterrichtet-, Kontrolliert- und Beurteiltwerden stützen.

Das informelle Lernen in praktischen Lebenssituationen ist in einer offeneren, freieren Weise auf das anregende „Gegenüber“ lernfördernder Serviceagenturen und Umweltbedingungen angewiesen.

Dieser „Open Learning Service“ muss alle notwendigen Hilfen für die verschiedensten Lernprozesse bereitzustellen und interessant zu machen versuchen, damit die Bürger/innen:

- Informationslücken und Verstehensschwierigkeiten leichter überwinden,
- Wissenszusammenhänge kontinuierlicher weiterverfolgen,
- eigene Vorurteile und Irrwege besser durchschauen und
- ihr situatives ad-hoc-Lernen allmählich bewusster nach den eigenen Bedürfnissen, Voraussetzungen und Zielen selbst steuern können.

Gerade die wachsende Vielfalt der Lernmöglichkeiten und Lernhilfen macht ihre übersichtliche Zusammenführung in träger-, bereichs- und lernartübergreifenden im örtliche und virtuelle Lernmöglichkeiten umfassenden Lernservice-Netzwerken notwendig.

**12. Eckpunkt:****Die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft zu einer bürgerschaftlichen Lern- und Bildungsgesellschaft**

Die Wissensgesellschaft ist eine Gesellschaft, die Probleme mit dem Wissen hat. Insbesondere durch die Medien werden wir mit einer quantitativ kaum noch überschaubaren Fülle von weltweit verfügbarem Wissen konfrontiert.

Das Entscheidende ist aber nicht diese wachsende Fülle des gespeicherten Wissens, sondern die nicht entsprechend mitwachsende Lernfähigkeit der Menschen, die sie brauchen, um das jeweils in akuten Anforderungssituationen relevante Wissen zu erschließen bzw. konstruktiv neu zu gestalten und problemlösungsbezogen zuzuspitzen und anzuwenden.

In dieser Situation ist nicht das überlieferte Wissen zukunfts wichtig, sondern die Kompetenz zum konzentrierten Auswählen und zur konstruktiven Nutzung des Wissens für sinnvolle Ziele und Zwecke. Und das ist primär eine Frage des Lernens, das überliefertes Wissen konstruktiv verarbeitet, und einer dieses Lernen fördernden Lernumwelt.

Das führt dann zur Konzeption einer „Lerngesellschaft“, in der alle Lernformen, Lernservice-Stützpunkte, kulturellen Anregungs- und multikulturellen Begegnungszentren, Lernläden, Internet- und Sprachcafes, Umwelterkundungsprojekte etc. synergetisch zusammenwirken, um mehr Menschen zu animieren und befähigen zur Offenheit für das lebenslange lernende Verarbeiten neuer Informationen, Situationen und Erfahrungen und zur ständigen Weiterentwicklung und Vertiefung ihres Verständnis- und Erschließungshorizonts und ihrer personalen, sozialen, kommunikativen „Bildung“.

In einer neuen Lern- und Bildungsgesellschaft kann sich auch ein neues Selbstvertrauen und eine neue bürgerschaftliche Solidarität entwickeln, die aus der Erfahrung kommen, dass man gemeinsam eine humane Gesellschaft entwickeln kann, in der es partnerschaftlichen Rückenwind, vielfältige Anregungen und solidarische Unterstützung gibt für das eigene Bemühen, die Zusammenhänge, in denen man lebt und arbeitet, zu verstehen, sich in ihnen geistig zu behaupten und kompetent mitzuwirken bei der Gestaltung eines demokratischen Zusammenlebens.

Daraus sollte sich dann eine neue Lernkultur entwickeln:

- die immer wieder die Freude am eigenen Fragen, Suchen, Entdecken, Lernen weckt,
- zur konstruktiven Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen anregt und befähigt,
- auf interessante Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen aufmerksam macht, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für das lebenslange Lernen aller erschließt,
- die notwendigen Lernpartnerschaften und Expertenhilfen für das selbstgesteuerte Weiterlernen vermittelt,
- die vielfältigen informellen und organisierten Lerngelegenheiten in überschaubare, für jeden offene Netzwerke zusammenbringt,
- einen Geist der partnerschaftlichen Solidarität beim Einbringen von Know-how, Kompetenz, Engagement und Lebensmut in die gemeinsame lernende Problembewältigung entwickelt und
- insgesamt ein breiteres bürgerschaftliches Engagement für das lebenslange Lernen aller mobilisiert.

Soviel zu den vorgeschlagenen Eckpunkten für die Entwicklung lebenslangen Lernens. Sie wollen einen Kontext skizzieren für die verschiedenen „best-practice“-Ansätze, die oft ohne gemeinsames Bewusstsein jeder für sich an ihren Projekten arbeiten – und doch in einem erkennbaren Zielzusammenhang tätig sind. Eine solche relativ offen zwischen Programmatik und Pragmatik angesetzte Zusammenschau will verhindern, dass die Praxis blind wird für das Wozu und Wohin.

Alle diese Eckpunkte sollen die Entwicklung des lebenslangen Lernens darauf ausrichten, die wichtigste Ressource zu stärken und weiterzuentwickeln, die wir für die personale, soziale, humane Selbstbehauptung in einer kritischen Umbruchphase haben: die Menschen und ihre Kompetenzen, ihre kreative Lernfähigkeit, ihren geistigen Selbstbehauptungswillen und ihre kooperative Solidarität.

P.S. Der Referent konnte in seinem Schlusswort am Ende der Beratungen der AG Übereinstimmung darüber feststellen, dass alle vorgestellten und diskutierten Projekte aus Deutschland, Dänemark und der Schweiz sich in dem durch diese 12 Eckpunkte abgesteckten konzeptionellen Rahmen angemessen verorten können.

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen  
Falkenweg 72  
72076 Tübingen  
Tel. (07071) 640422  
gdohmen@aol.com

---

Hartmund Barth

## Modell Berufsakademie

In den vorangegangenen Impulsreferaten ist eindrucksvoll dargelegt worden, weshalb zukünftig lebenslanges Lernen für alle Bevölkerungsschichten notwendig ist. Ich werde deshalb darauf verzichten, hierzu weitere Begründungen abzugeben.

Vielmehr ist es mein Ziel, Ihnen zu zeigen, dass die Berufsakademien einen geeigneten Rahmen dafür abgeben können, um Abiturienten ein lebenslanges Lernen zu erleichtern.

Eingangs möchte ich einen Vortrag von Karl Ulrich Mayer vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin aus dem Jahre 1999 heranziehen<sup>1</sup>. Verkürzt gesagt konstatiert er einerseits, dass die herkömmliche duale Ausbildung in eine Krise geraten ist. Die Zahl der Ausbildungsbetriebe in Westdeutschland sei ab 1985 um über 75.000 zurückgegangen und (um 10 %) auf ein Viertel aller Betriebe gefallen. Je höherwertig die auszuübenden Berufstätigkeiten, für die ausgebildet werden soll, desto eher kommt es zu einer Verdrängung der traditionellen dualen Berufsausbildung hin zu qualifizierteren, anspruchsvolleren Ausbildungsangeboten.

Andererseits zeigten Verbleibsstudien, „dass auch die Hochschulen für die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes schlecht gerüstet sind. Nur wenige Fachhochschul-Absolventen, aber fast alle Universitätsabsolventen gaben in Umfragen an, dass ihr Studium sie schlecht auf den Arbeitsmarkt vorbereitet hat“ (Mayer).

Mayer kommt zu dem Ergebnis, dass die Stärken des dualen Systems erhalten werden könnten, nämlich die Gleichzeitigkeit von systematischer Unter- richtung und betrieblicher Praxis. Und er folgert: „Dabei müßte das Zwischen- glied zwischen jetziger Berufsausbildung und Studium in der Form des dualen Studiums an Berufsakademien und Fachhochschulen in gemeinsamer privater und staatlicher Verantwortung erheblich ausgeweitet und gestärkt werden.“



Obwohl die Berufsakademien, die Mayer hier hervorhebt, inzwischen über 25 Jahre auf dem „Bildungsmarkt“ vertreten sind, ist ihre konkrete Konstruktion und Arbeitsweise den wenigsten geläufig.

Ich möchte Ihnen deshalb zunächst die wesentlichen Merkmale des Berufsakademie-Studiums vorstellen. Wie sieht das Studienkonzept der Berufsakademien aus?

Seit 1974 gibt es in Baden-Württemberg Berufsakademien, die das Prinzip der dualen Berufsausbildung auf den tertiären Bildungsbereich übertragen. Inzwischen ist dieser Gedanke auch von einer ganzen Reihe anderer Bundesländer in Deutschland übernommen worden. Unsere Studierenden, alle mit Abitur ausgestattet, studieren jeweils 12 Wochen an der Staatlichen Studienakademie und gehen dann wiederum 12 Wochen in ihren Ausbildungsbetrieb zur praktischen Ausbildung. Sie sind sowohl Studierende der Studienakademie als auch Auszubildende ihres Betriebes. Die Berufsakademie ist mit ihrer Ausbildung und ihrem Studium Bestandteil des tertiären Bildungssystems, das üblicherweise den Hochschulbereich umfaßt. Demgegenüber sind die Berufsakademien rechtlich gesehen keine Hochschulen, unterliegen also nicht dem Hochschulrahmengesetz und auch nicht den Landeshochschulgesetzen.

Zusätzlich ist zu beachten, dass die rechtlichen Konstruktionen an den Berufsakademien sehr stark der dualen Berufsausbildung nachempfunden sind. So wählen die beteiligten Ausbildungsbetriebe ihre Auszubildenden und damit die Studierenden der Berufsakademie in eigener Verantwortung aus. Es wird ein Ausbildungsvertrag zwischen den jeweiligen Ausbildungsbetrieben und den Auszubildenden geschlossen. Dieser Ausbildungsvertrag ist konstitutive Voraussetzung für die Zulassung zum Studium an der Berufsakademie. Ebenso ist zu beachten, dass die Gremien der Berufsakademie dual zusammengesetzt sind, d. h., die Vertreter der beteiligten Ausbildungsstätten nehmen in der Regel etwa die Hälfte der Sitze in diesen Gremien ein.

Wenn Sie mich nun fragen, „wo ist die Berufsakademie Berlin anzusiedeln?“, dann würde ich die folgende Antwort geben: Von der Anspruchshaltung her, vom Niveau unserer Ausbildung, sehen wir uns dem Wissenschaftsbereich zugehörig, stehen wir neben den Hochschulen. Unsere Diplome sind laut den

Berufsakademiegesetzen in Baden-Württemberg, in Sachsen, in Berlin, in Thüringen und in Schleswig-Holstein denen der Fachhochschulen gegenüber gleichwertig. Auf Basis einer positiven Evaluation durch den Wissenschaftsrat hat die Kultusministerkonferenz 1995 die Gleichwertigkeit der BA-Diplome in berufsrechtlicher Hinsicht bestätigt. Damit wurden auch die BA-Absolventen laut EU-Hochschulrichtlinie den entsprechenden Hochschulabsolventen europaweit gleichgestellt.

In der Realisation dieser anspruchsvollen Zielsetzung sehen wir jedoch viele Gemeinsamkeiten mit der dualen Erstausbildung. Ohne die Beteiligung unserer Ausbildungsbetriebe liefe gar nichts! Es ist deshalb konstitutiv für unser Studium, dass die Betriebe als gleichberechtigte Partner von der Studienakademie angesehen werden und auch so behandelt werden.

Wesentlich für die Beurteilung dieses Studienkonzeptes ist es, dass die Berufsakademien die Ausbildungs- und Studieninhalte in den einzelnen Semestern inhaltlich aufeinander abstimmen, so dass ein integriertes Konzept entsteht. Dadurch ist es auch möglich, innerhalb von 6 Semestern (wohlgemerkt zu jeweils 12 Wochen) unsere Studierenden zu Diplom-Betriebswirten, zu Diplom-Ingenieuren oder zu Diplom-Sozialpädagogen (BA) auszubilden. Der Lernort Betrieb ist ein integraler Bestandteil des Studiums. Er ist übrigens inzwischen auch vom Wissenschaftsrat als solcher für die dualen Studiengänge gewürdigt worden.

Ein weiteres wesentliches Kriterium ist es, dass einerseits an der Berufsakademie Wert auf eine breite Ausbildung gelegt wird. So erhalten unsere angehenden Betriebswirte 6 Semester Lehrveranstaltungen in der Allgemeinen BWL, in der VWL, 4 Semester in Recht und in Mathematik/ Statistik. Andererseits werden jedoch auch branchenspezifische Lehrveranstaltungen (die Spez. Betriebswirtschaftslehren) bereits ab dem 1. Semester angeboten. Dadurch findet der Student die Inhalte, die ihm theoretisch vermittelt werden, in der betrieblichen Praxis wieder vor.

Dies führt dazu, dass nach einer repräsentativen wissenschaftlichen Untersuchung des Mannheimer Pädagogik-Professors Zabeck<sup>2</sup> sich an den Berufsakademien im Vergleich zu den Universitäten und Fachhochschulen ein dritter Studierendentyp herauskristallisiert hat. Während an den Universitäten häu-

fig theorieinteressierte Studierende zu finden sind, stellt er für die Fachhochschulen überdurchschnittlich häufig den praxisorientierten Studententyp fest. Interessanterweise studieren an den Berufsakademien „überzufällig häufig“ transferorientierte Typen, die nicht nur Praxiskenntnisse erwerben möchten, sondern die das theoretisch Erlernte unmittelbar in die berufliche Praxis transferieren möchten.

Ergänzend will ich noch erwähnen, dass an den Berufsakademien vom ersten Semester an Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenz angeboten werden. Gerade die Betriebe verlangen nicht nach dem „Fachidioten“, sondern nach dem teamfähigen, methodensicheren Manager.

Berücksichtigt man diese Konzeption und weiß man, dass die Betriebe aus einer großen Anzahl von Studieninteressierten auswählen können, so versteht man auch, dass nach drei Jahren 85 bis 90% der Studienanfänger zum Diplom geführt werden können. Und bereits zum Zeitpunkt der Diplomprüfung haben die Allermeisten (in der Regel 75% und mehr) bereits einen Arbeitsvertrag in der Tasche – entweder bei ihrem bisherigen Ausbildungsbetrieb (das ist die Mehrheit der Fälle) oder bei einem anderen Betrieb.

Nun aber zum Thema „Lebenslanges Lernen“. Wir alle wissen, dass die Halbwertszeit des Wissens dramatisch sinkt. Gerade in der Informatik-Ausbildung sind viele Inhalte, die in den ersten Semestern unterrichtet werden, bereits veraltet, wenn der Schüler oder der Studierende seine Ausbildungsinstitution verläßt. Deshalb fragt man sich auch, ob gerade im Informatikbereich ein fünf- oder sechsjähriges Universitätsstudium sinnvoll sein kann. Interessanterweise hat bereits im letzten Jahr der Präsident der Bundesanstalt für Arbeit, Herr Jagoda, die Wissenschaftsminister der Länder aufgefordert, möglichst kurzfristig zusätzliche Informatik-Studienplätze an den Berufsakademien zu schaffen, weil hier innerhalb von drei Jahren berufsfertige Absolventen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden.

Die Professoren und die Vertreter unserer Ausbildungsbetriebe setzen darauf, dass innerhalb dieser drei Jahre des ausbildungsintegrierten Studiums die Basiskenntnisse des Fachs vermittelt werden, dass Management-Know-how, dass Methoden- und Sozialkompetenz bei den Absolventen der Berufsakademien vorhanden sind.

Vom ersten Tag nach dem Diplom an jedoch besteht die Notwendigkeit der Weiterbildung. Ein Absolvent, der seinen Ausbildungsbetrieb verläßt, muss von seinem neuen Arbeitgeber durch entsprechende Maßnahmen qualifiziert werden, um die neue Unternehmenskultur zu verinnerlichen. Aber auch ein Absolvent der Berufsakademie, der in seinem Ausbildungsbetrieb bleibt, muss sich in seine erste Fachabteilung vertieft einarbeiten.

Dies alles führte dazu, dass Berufsakademien nicht reine Ausbildungsinstitutionen bleiben konnten. Sowohl von den Absolventen als auch von den Vertretern der Ausbildungsbetriebe wird der Wunsch an die Berufsakademien herangetragen, Weiterbildungsangebote vorzusehen. Was liegt näher, als den Absolventen neue fachliche und methodische Inhalte laufend während ihres Berufslebens anzubieten, wenn sich zeigt, dass für neue Berufsfelder oder anspruchsvollere Aufgaben die früher erlernten Studieninhalte nicht mehr ausreichen? Die Berufsakademien stehen mit den Betrieben, aber auch mit den Absolventen weiter in Kontakt, wodurch entsprechende berufsbegleitende Maßnahmen reibungslos und zielgenau entwickelt werden können.

Diese Maßnahmen gehen hin bis zu Aufbaustudiengängen. So gibt es zum Beispiel an der Berufsakademie Stuttgart das Angebot für Diplom-Ingenieure (BA), nach mehrjähriger Berufspraxis einen zweijährigen Aufbaustudiengang zum Master of Business Administration in Zusammenarbeit mit den Open University London zu belegen. Hier werden gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe geschlagen.

Erstens erhalten die Diplom-Ingenieure zusätzlich zu ihren betriebswirtschaftlichen Grundkenntnissen, die sie bereits im BA-Studium vermittelt bekamen und die sie in den ersten Jahren der Berufspraxis erfahren haben, jetzt vertiefte Management-Kenntnisse theoretisch fundiert.

Zweitens: Das Grundmodell der Berufsakademien bleibt erhalten. Das Aufbaustudium wird berufsbegleitend organisiert. Die MBA-Studenten bleiben in ihrem Betrieb und gehen tageweise pro Woche oder auch blockweise über mehrere Wochen zur Studienakademie. Sie qualifizieren sich, ohne den Kontakt zum Beruf, zu ihrem Betrieb zu verlieren, ohne den Karriereweg zu unterbrechen.

Drittens wird dieses Konzept noch von einer internationalen Komponente begleitet. Eine Praxisphase des Aufbaustudiums wird in einer ausländischen Tochtergesellschaft des Betriebes oder in einer kooperierenden ausländischen Unternehmung verbracht. Damit werden auch gleichzeitig interkulturelle Erfahrungen gesammelt.

Dies ist nur ein Beispiel für eine Vielfalt von Weiterbildungsangeboten bis hin zu Aufbaustudiengängen, die an den Berufsakademien entwickelt wurden, um das lebenslange Lernen ihrer Absolventen, aber auch Dritter zu unterstützen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Berufsakademie-Studienkonzept den gegenwärtigen Anforderungen an lebenslanges Lernen in besonders vorteilhafter Weise entspricht:

- a) In einer kurzen ausbildungsintegrierten Studienzeit von drei Jahren werden hochqualifizierten, von den Betrieben ausgewählten Studierenden die „Basics“ anspruchsvoll vermittelt.
- b) Berufsbegleitend stehen die Berufsakademien für punktuelle Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung.
- c) Darüber hinaus können sich nach mehreren Jahren der Berufspraxis die BA-Absolventen zu berufsintegrierten Aufbaustudiengängen einschreiben, die ihnen weitere Zusatzqualifikationen vermitteln, die sich zu diesem Zeitpunkt des Karriereverlaufes als erforderlich erweisen.

Damit verfolgen die Berufsakademien das Ziel, jeweils stufenweise die Kenntnisse zu vermitteln, die jeweils im Lebensweg notwendig und förderlich sind. Das Konzept, in einem Erststudium möglichst umfassend ein Gesamtbild des Faches zu vermitteln, wird vermieden, weil es sich immer mehr als kontraproduktiv erweist. Dies wird in jüngster Zeit durch den Druck der Bachelor- und Masterstudiengänge auf die herkömmliche Hochschulausbildung deutlich unterstrichen.

- 1 Karl Ulrich Mayer, Die Zukunft von Bildung und Beruf, Berliner Ausblicke (Hrsg. Industrie- und Handelskammer zu Berlin), Berlin 1999.
- 2 Jürgen Zabeck/Matthias Zimmermann (Hrsg.), Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg – Eine Evaluationsstudie, Weinheim 1995.

Prof. Dr. Hartmund Barth  
Direktor der Berufsakademie  
Staatliche Studienakademie  
Neue Bahnhofsstr. 11-17  
10245 Berlin  
Tel. (030) 29384310

---

Marianne Ludewig

## Systematische Aufstiegsfortbildung in Technik und Betriebswirtschaft für lernstarke Nachwuchskräfte im Handwerk

Das Hamburger Modellvorhaben „Technische/r Betriebswirt/in (TBW)“ – eine Erstausbildung mit betriebswirtschaftlichen Zusatzqualifikationen –, die „passgenau“ für die späteren Einsatzfelder studienberechtigter Jugendlicher konzipiert ist, soll hier vorgestellt werden. Lernort-Kooperationspartner sind Handwerkskammer, Innung, Gewerbeschule und Betriebe.

### Neue Ausbildungswege an Stelle eines Studiums

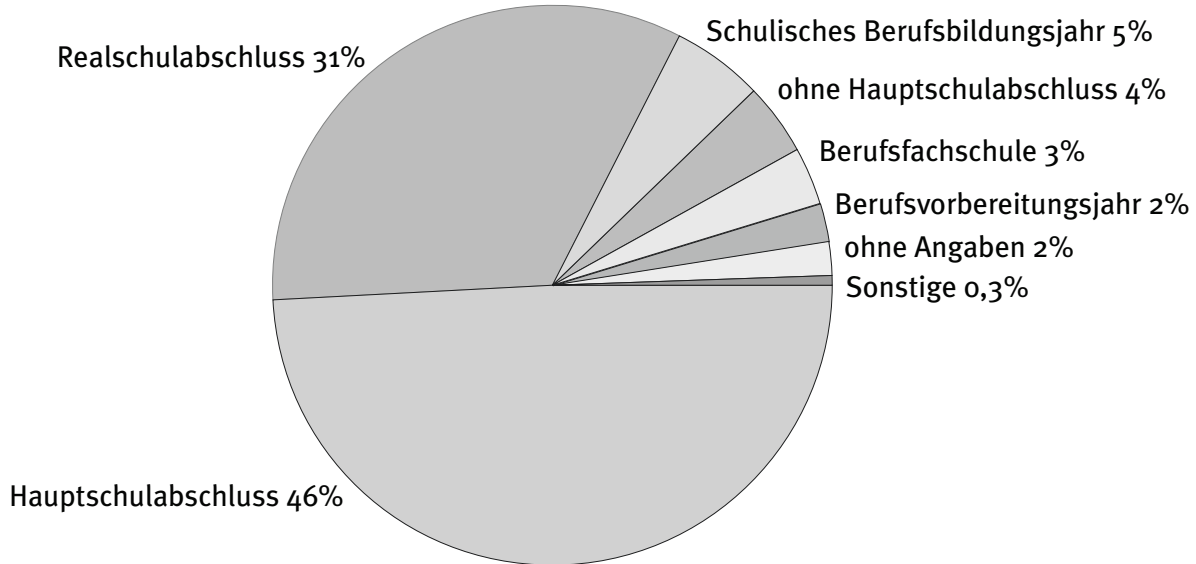
Immer weniger Personen stehen dem Arbeitsmarkt mit einer „klassischen“ dualen Ausbildung zur Verfügung. Insgesamt gibt es in Deutschland mittlerweile rund 1,9 Millionen Studenten, aber nur 1,6 Millionen Auszubildende. Der Trend, dass der Anteil der Abiturienten und Abiturientinnen im Verhältnis zu allen Schulabgängern zunimmt, ist ungebrochen. Andererseits zeichnet sich jedoch eine weitere Entwicklung ab: die Studierneigung der studienberechtigten jungen Erwachsenen ist rückläufig. Gut 30 Prozent der Schulabgänger/-innen in Deutschland haben Hochschulreife oder Fachhochschulreife, bereits knapp ein Fünftel davon entschließt sich zu einer Berufsausbildung als Alternative zum Studium. Die duale Ausbildung ist folglich längst eine Alternative zur akademischen Qualifizierung geworden. Ebenso hat sich die Ausbildungswahl der Abiturienten und Abiturientinnen stärker an den Vorstellungen zukünftiger Berufstätigkeit und entsprechenden Karrierechancen orientiert. Von dieser stärkeren Arbeitsmarktbezogenheit in der Berufsfindung hat jedoch das Handwerk bisher nicht profitieren können.

Der Anteil der Abiturienten und Abiturientinnen unter den Auszubildenden im Handwerk liegt bundesweit bei lediglich 5 Prozent und hat sich in den letzten Jahren kaum verändert; er ist damit weitaus geringer als in anderen Wirtschaftsbereichen (Öffentlicher Dienst 26 %, Industrie und Handel 23 %), nicht zuletzt wegen der eindeutigen Präferenz der Studienberechtigten für kaufmännische Berufe. Ausnahmen sind z.B. Goldschmiede, Hörgeräteakustiker und Augenoptiker – hier hat jeder dritte Lehrling die allgemeine Hochschulreife.



## Schulische Vorbildung der Handwerkslehrlinge im Bundesgebiet

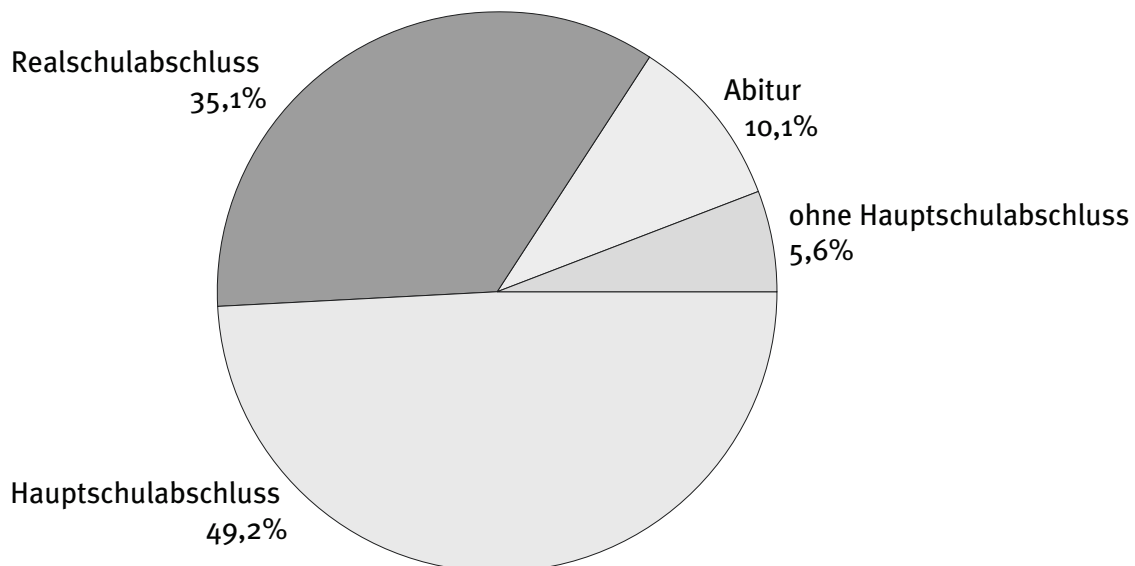
Stichtag 31.12.1998



Quelle: ZDH, 6/99

## Schulische Vorbildung der Lehrlinge im Hamburger Handwerk 1999

Neue Lehrverträge im Handwerk: 2.999 (von insgesamt 8.582)



Quelle: Handwerkskammer Hamburg, Abt. Berufsbildung, 7/00  
Die Zahlen beziehen sich auf die neu geschlossenen Lehrverträge

Sonderausbildungsgang „Technische/r Betriebswirt/in“ Lehrplanübersicht; Techn. Handwerkskam. Hamburg

| <b>Themenschwerpunkte</b>        |   | <b>Grundstudium</b> | <b>Aufbaustudium</b> |
|----------------------------------|---|---------------------|----------------------|
|                                  |   | Summe Stunden:      | Summe Stunden:       |
| 1.                               | Betriebswirtschaft mit Kostenrechnung, Investition und Finanzierung | 236                 | 32                   |
| 1.1                              | Der Handwerksbetrieb in Wirtschaft und Gesellschaft                 | 16                  |                      |
| 1.2                              | Betriebswirtschaftliches Modell und Märkte                          | 16                  |                      |
| 1.3                              | Liquidität und Kapitalbedarf  | 16                  |                      |
| 1.4                              | Produktionsfaktoren   | 8                   |                      |
| 1.5                              | Rechtsformen  | 28                  |                      |
| 1.6                              | Finanzierung  | 24                  |                      |
| 1.7                              | Controlling   | 32                  |                      |
| 1.8                              | Kosten- und Erfolgsrechnung, Kennzahlen                             | 32                  | 32                   |
| 1.9                              | Materialwirtschaft  | 24                  |                      |
| 1.10                             | EDV-Planspiel   | 40                  |                      |
| 2.                               | Rechnungswesen und Steuern  | 200                 |                      |
| 2.1                              | Aufgaben und Ziele des Rechnungswesens                              | 16                  |                      |
| 2.2                              | Finanzbuchhaltung   | 64                  |                      |
| 2.3                              | EDV-Finanzbuchhaltung   | 24                  |                      |
| 2.4                              | Bilanzierung und Jahresabschluß                                     | 48                  |                      |
| 2.5                              | Steuern   | 48                  |                      |
| 3.                               | Recht   | 104                 |                      |
| 3.1                              | Grundbegriffe des BGB   | 32                  |                      |
| 3.2                              | Allgemeine Geschäftsbedingungen                                     | 16                  |                      |
| 3.3                              | Wettbewerbsrecht  | 16                  |                      |
| 3.4                              | Arbeitsrecht und Sozialrecht  | 40                  |                      |
| 4.                               | Absatzwirtschaft  | 84                  | 40                   |
| 4.1                              | Märkte und Preisbildung   | 44                  |                      |
| 4.2                              | Marketing und Verkaufsförderung                                     | 40                  | 40                   |
| 5.                               | Personalführung   | 64                  |                      |
| 5.1                              | Die menschliche Arbeitskraft als Leistungs- und Kostenfaktor        | 8                   |                      |
| 5.2                              | Betriebliches Sozialwesen   | 16                  |                      |
| 5.3                              | Personalführung   | 40                  |                      |
| 6.                               | Unternehmensführung   | 64                  |                      |
| 6.1                              | Geschäftsführung und Planung  | 24                  |                      |
| 6.2                              | Die Organisation  | 24                  |                      |
| 6.3                              | Controlling   | 16                  |                      |
| 7.                               | Projektarbeit Unternehmensführung                                   | 24                  |                      |
| 7.1                              | Formaler Aufbau Projektarbeit                                       | 8                   |                      |
| 7.2                              | Beschaffung von Informationen und Daten                             | 16                  |                      |
| 8.                               | Volkswirtschaft   | 40                  |                      |
| 8.1                              | Grundlagen  | 40                  |                      |
| 9.                               | EDV   | 40                  |                      |
| 9.1                              | Grundlagen und Einführung in die EDV                                | 8                   |                      |
| 9.2                              | EDV-Anwendung   | 32                  |                      |
| 10.                              | Kommunikation und Rhetorik  | 48                  | 24                   |
| 10.1                             | Kommunikation / Gesprächsführung und Konfliktmanagement             | 24                  | 24                   |
| 10.2                             | Rhetorik  | 24                  |                      |
| 11.                              | Ausbildung der Ausbilder lt. AEVO                                   | 96                  |                      |
| 12.                              | Kaufmännisches Englisch   |                     | 104                  |
| 13.                              | Projekt- und Qualitätsmanagement, Moderne Dienstleistung            |                     | 40                   |
| 14.                              | Prüfungsvorbereitung  | 40                  |                      |
| <b>Gesamt Unterrichtsstunden</b> |   | <b>1040</b>         | <b>240</b>           |

### **Technischer Betriebswirt im Handwerk – eine Alternative zum Studium**

Um die Attraktivität für Lernstarke in den Gewerken des Handwerks zu erhöhen, wurde der Bildungsweg „Technischer Betriebswirt/Technische Betriebswirtin des Handwerks (TBW)“ in Hamburg geschaffen, zunächst unter dem Aspekt lediglich ausgewählte handwerkliche Bereiche mit hohem Veränderungspotential (z.B. Installation und Heizungsbau, Metallhandwerk, Holzbearbeitung, Kfz-Gewerbe) einzubeziehen.

Die Erkenntnis, dass attraktive Ausbildungswege eine Alternative zum Studium darstellen können, bestätigen eigene Befragungen der ersten 120 TBW-Absolventen aus dem Kfz-Gewerbe. Diese ergaben, dass mehr als die Hälfte dieser „Technischen Betriebswirte“ in ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt bleiben und dort ihre Aufstiegschancen wahrnehmen. Knapp die Hälfte wechselte zwar ihren Arbeitsplatz, war aber weiterhin im Handwerk sowie im Umfeld des Handwerks in verantwortlicher Position tätig. Lediglich 4 % der Absolventen beabsichtigten ein anschließendes Studium. Daraus ist zu schließen, dass über geeignete Sonderausbildungsgänge (Erstausbildungen mit zusätzlichen Qualifikationen) offensichtlich das Interesse für Lernstarke am Handwerk geweckt werden kann und eine langfristige Bindung hierüber möglich ist, wenn die Unternehmen eine herausfordernde Möglichkeit zur Weiterbildung sowie eine ausbildungsgemäße Anschlussbeschäftigung im Beruf bieten können.

Durch die Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten für Lernstarke soll aber die handwerkliche Ausbildung nicht ihre Stärke einbüßen, verschieden begabten und veranlagten Jugendlichen Entfaltung bieten zu können. Der Versuch, einen ganzheitlichen Lösungsansatz im Hamburger Handwerk über eine Modularisierung der Berufsbildung als Baukasten- und individuelles Kombinationssystem zu schaffen, befindet sich noch in der Erprobungsphase.

Gleichwohl sollen mit der weiteren Umsetzung bzw. Neuentwicklung möglichst gewerksspezifisch organisierter Ausbildungsgänge mit Zweitqualifikation (z.B. ein betriebswirtschaftliches Kurzstudium) und weiteren Zusatzqualifikationen (z.B. Gebäudemanagement) für Lernstarke noch weitere Schritte zur Erweiterung auf andere Gewerke unternommen werden, da alle Sonderausbildungsgänge bisher mit großem Erfolg durchgeführt werden.

Seit 1997 entwickelt und etabliert die Akademie des Handwerks Hamburg – Technische Akademie – Ausbildungsgänge mit Zusatzqualifikationen in verschiedenen Gewerken. Alle Berufsgruppen konnten zunächst nicht erfasst werden, bisher wird der Bildungsweg für die Bereiche

- Holz und Kunststoff,
- Informationstechnik,
- Installation und Heizungsbau,
- Kfz-,
- Metall-,
- sowie Maler- und Lackiererhandwerk

angeboten. Weitere Gewerke, die keine vorwiegend technische Ausrichtung haben, z.B. das Friseurhandwerk mit dem Friseurbetriebswirt starteten 1999. Neu hinzu kommen im Herbst 2000 die Gesundheitshandwerke, die Ernährungshandwerke sowie die Berufe des Elektrogewerbes.

### **Beispiel: Gebäudemanagement für lernstarke Nachwuchskräfte**

Das Hamburger Handwerk geht völlig neue Wege, um sich den Herausforderungen des Facility Managements (FM), das aus dem Englischen etwas unzureichend mit „Gebäudemanagement“ übersetzt wird, zu stellen. FM ist ein Managementkonzept, das sich auf drei Säulen stützt:

- Ganzheitlichkeit,
- Transparenz sowie
- den Gebäudelebenszyklus.

Es umfasst die Planung, den Bau, seine Nutzung bis hin zur Sanierung, Abriss und Entsorgung und alle mit dem Gebäude verbundenen Dienstleistungen. Gebäudemanagement ist als ein Teilbereich des FM anzusehen. Die Anforderungen an das Handwerk in diesem Bereich steigen beständig: Die Kunden erwarten von den Ausführungsfirmen geringere Kosten und höhere Qualität. Ganzheitliches Denken und Handeln ist gefordert unter Vermeidung von Doppelarbeit und Blindleistung, unter Ausnutzung von Synergieeffekten, denn Nutzungskosten sind wie Investitionskosten weitgehend vorhersehbar und planbar.

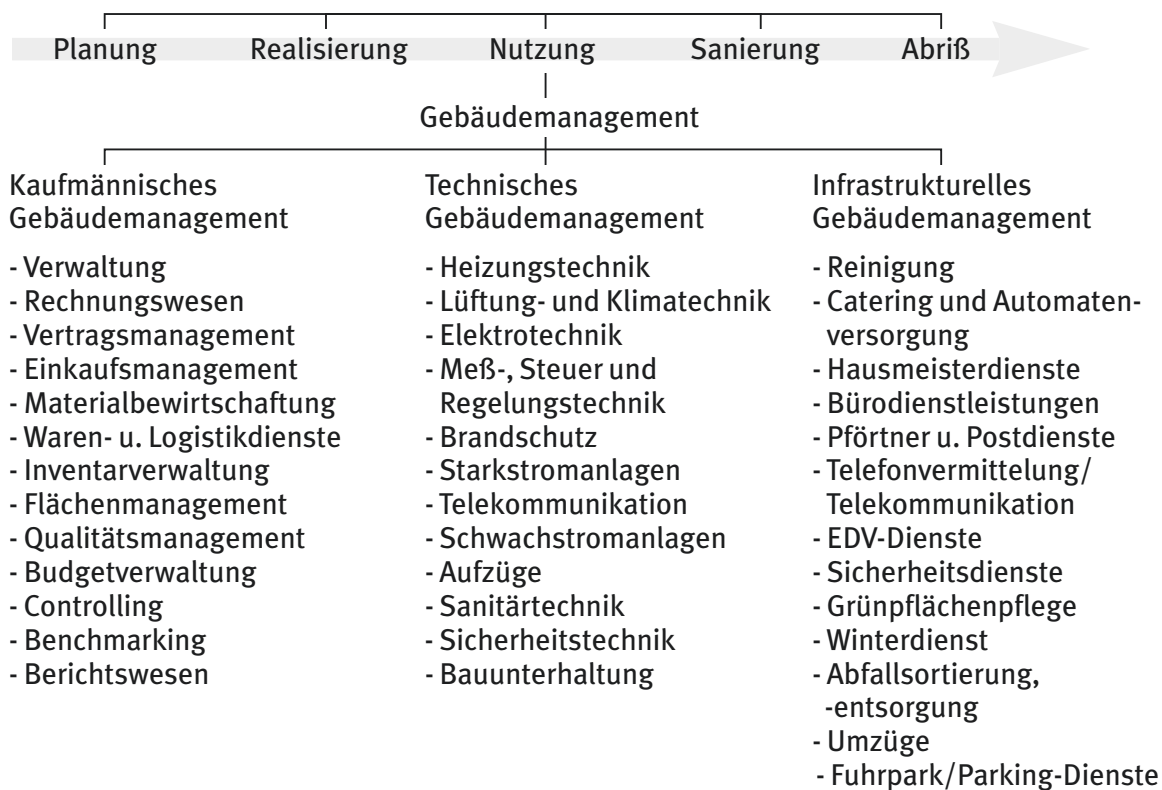
## Sonderausbildung zum Technische/n Betriebswirt/in GEBÄUDEMANAGEMENT

Dauer: 4 Jahre = 208 Wochen = 8320 Stunden (ohne Urlaub = 184 Wochen = 7360 Std.)

Dauer des Urlaubs = 20 Wochen = 800 Std. = 9,6 % der Ausbildungszeit

| Betrieb                     | Akademie des Handwerks   | GFA                               | Innung und CARAT   | Gewerbeschule                           |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|--|---|
| 4616 Stunden                | 1280 Stunden BWL<br>112 Stunden ADA<br>1192 Stunden  | 148 Stunden                       | 64 Std. Innung<br>340 Std. CARAT<br>404 Stunden  | 1000 Stunden                            |
| = 63 %                      | = 16 %   | = 2 %                             | = 5 %  | = 14 %                                  |
|                             | 290 DM pro Monat   | 31 DM/Monat                       | 139 DM/Monat   | 0 DM                                    |
| 1/3<br>Handwerkliche Praxis | Betriebswirtschaftliche Ausbildung   | Zusatzqualifikationen Haustechnik | Zusatzqualifikationen Gebäudemanagement  | Fachtechnische, theoretische Ausbildung |
| 1/3<br>Gebäudemanagement    |  |                                   |  |   |
| 1/3<br>Kaufmännisches Büro  |  |                                   |  |   |
|                             | <u>Vergütung VolontärIn:</u><br><b>1.Jahr: 631 DM/Monat</b><br><b>2.Jahr: 803 DM/Monat</b><br><b>3.Jahr: 975 DM/Monat</b><br><b>4.Jahr: 1.383 DM/Monat</b> |                                   | <u>insgesamt</u><br>2744 Stunden = 37%<br><b>460,00 DM/Monat</b><br><b>= 230 DM Betrieb</b><br><b>= 230 DM Volontär</b>  |   |
|                             |  |                                   | <u>Kosten für den Betrieb:</u><br><b>1. Jahr: 1.091 DM/Monat</b><br><b>2. Jahr: 1.263 DM/Monat</b><br><b>3. Jahr: 1.435 DM/Monat</b><br><b>4. Jahr: 1.615 DM/Monat</b> |   |

## Facility Management



Betriebsführung Instandhaltung  
Instandhaltungsmanagement

Seit den 80er Jahren ist Facility Management in den USA eine etablierte Branche. Auch in Deutschland sieht man die Vorteile, wenn die vielfältigen Aufgaben, die mit dem Management komplexer Gebäude zusammenhängen, in einer Hand liegen. Seit 1997 wird an dem Berufsbild „Gebäudemanagement“ gearbeitet. Die Technische Akademie der Handwerkskammer Hamburg hat sich gemeinsam mit der Gebäudereiniger-Innung sowie der Gewerbeschule für Bautechnik dieser Aufgabe angenommen und mit der Schaffung des Sonderausbildungsganges „Technischer Betriebswirt/Technische Betriebswirtin Gebäudemanagement“ ein attraktives Angebot vorgelegt, das lernstarke Nachwuchskräfte ansprechen soll.

Vergleicht man die Leistungspalette größerer Unternehmen in der Gebäudereinigung mit den Bereichen des infrastrukturellen Gebäudemanagements, so wird deutlich, dass diese bereits zum Kerngeschäft der Betriebe gehören. Ein Teil des technischen Gebäudemanagements wird ebenfalls von den großen Gebäudereiniger-Unternehmen bedient, folglich sind einschlägige Kompetenzen und Qualifikationen bereits in diesen Betrieben vorhanden.

Angesichts des langsam gesättigten Marktes bei der klassischen Gebäudereinigung ist eine weitere Ausweitung des Tätigkeitsspektrums von Gebäudereinigungs-Unternehmen als Marktanpassung zu begreifen. Im Hinblick auf die Akzeptanz neuer Dienstleistungen zeigt sich, dass es für die Betriebe der Gebäudereinigung leichter ist, mit Dienstleistungen Fuß zu fassen, die eine Anbindung an die klassischen Reinigungstätigkeiten haben und sich als sinnvolle Fortsetzung und Erweiterung der bisherigen Tätigkeit verstehen. Aber auch für Aufgaben, die „reinigungsferner“ sind, existieren Potentiale, wie eine Betriebsbefragung in dem Gewerk ergab. Die Voraussetzungen, den Bildungsgang TBW Gebäudemanagement hier nachhaltig zu etablieren, sind folglich günstig.

### **Bildungsgang TBW Gebäudemanagement**

Mit dem Bildungsgang „Technischer Betriebswirt/Technische Betriebswirtin (TBW)“, einem Sonderausbildungsgang für Abiturienten und Abiturientinnen liegen langjährige Erfahrungen im Hamburger Handwerk vor. Bereits seit 1985 entwickelten die Innung des Kraftfahrzeughandwerks und die Handwerkskammer in Hamburg ein Ausbildungsprogramm, das die Gesellenprüfung im Kraftfahrzeugmechaniker-Handwerk in Verbindung mit einer kaufmännisch-

## Merkmale zum Ausbildungsweg

### “Technische/r Betriebswirt/in Gebäudemanagement”

**Voraussetzung:** Abitur/Fachhochschulreife

**Dauer:** 4 Jahre

**Vertragsart:** Ausbildungsvertrag, Qualifikationsvertrag

**Abschluß:** Gesellenprüfung und eine betriebswirtschaftliche Zusatzqualifikation mit Abschlußprüfung

**Entgelt:** In Anlehnung an die Ausbildungsvergütung

**Lernorte: Betrieb**

→ handwerklich, technische und kaufmännische Ausbildung

#### **Gewerbeförderungsanstalt, Zentrum für Energie, Wasser und Umwelttechnik**

→ Zusatzqualifikationen Haustechnik, Gebäudewerterhaltungsmanagement

#### **Gewerbeschule**

→ fachtechnische und fachtheoretische Ausbildung

#### **Akademie des Handwerks**

→ betriebswirtschaftliche Ausbildung

#### **Schulungszentrum CARAT**

→ überbetriebliche Ausbildung, Zusatzqualifikation Gebäudemanagement

- Einsatzfelder:**
- ☒ Handwerkliche Praxis
  - ☒ Ausschreibungen
  - ☒ Auftragsbearbeitung
  - ☒ Betriebsorganisation
  - ☒ Kalkulation
  - ☒ Kundenberatung
  - ☒ Personalführung
  - ☒ Planung des Arbeitsablaufes, des Personaleinsatzes
  - ☒ EDV-Anwendung im kfm. und technischen Bereich
  - ☒ Projektmanagement, Gebäudemanagement
  - ☒ Qualitätssicherung



betriebswirtschaftlichen Zusatzqualifikation anbot. Heute wird der TBW bereits für neun Handwerksberufe angeboten. Die Zertifizierung der erworbenen Zusatzqualifikationen wird von der Handwerkskammer Hamburg vorgenommen. Die Hamburger Modellvorhaben bieten im Rahmen eines 4-jährigen Bildungsweges eine Erstausbildung einschließlich Zusatzqualifikationen im betriebswirtschaftlichen Bereich an.

Der Ausbildungsweg zum TBW im expandierenden Wirtschaftssegment Gebäudemanagement besteht – wie bei allen anderen Sonderausbildungsgängen zum TBW – aus einer handwerklichen Ausbildung mit Gesellenprüfung in der Gebäudereinigung und einer betriebswirtschaftlichen Qualifikation mit Abschlussprüfung. Hinzu kommt ein spezieller Ausbildungsteil im Bereich Gebäudemanagement (s. Schaubild Seite 50 oben). Im Rahmen dieser Zusatzqualifikationen werden u.a. die Bereiche Umwelttechnik und -schutz, Gebäudesicherheit, Gesundheitsschutz, Hygiene, Haustechnik, Gebäudewerterhaltungsmanagement vermittelt. Im Vergleich zur üblichen Erstausbildung wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Zeit im Betrieb nicht verkürzt, sondern – verteilt auf den Zeitraum von vier Jahren – verlängert wird.

### **Lernort-Kooperationspartner Gewerbeschule Bautechnik**

Die fachtheoretische Ausbildung in der Gewerbeschule ist speziell auf den Kenntnisstand für Abiturienten und Abiturientinnen abgestimmt. Dies ist eine Hürde, die in vielen Verhandlungen (Schulbehörde, Schulaufsicht, Schulleiter, Fachlehrer) genommen werden musste, denn die Gewerbeschulen – bei den Gebäudereinigern ist in Hamburg der Fachbereich Bautechnik zuständig – verfügen in der Regel über wenig Erfahrungen mit studierfähigen Jugendlichen. Bei den theoretischen Inhalten wird im Vergleich zur herkömmlichen Ausbildung auf dieser Zielgruppe hinreichend bekannten Teil des Bereichs Wirtschafts- und Sozialkunde teilweise verzichtet. Hinzu kommen dafür die Fächer:

technisches Englisch,  
technische Kommunikation,  
Umwelttechnik,  
Umweltschutz.

Außerdem wird der Stoff in komprimierter Form angeboten, damit die Lernstarken entsprechend gefordert werden. Um die TBWs auf ihre zukünftigen Einsatzfelder – besonders für das Projekt-, und Gebäudemanagement – adäquat vorbereiten zu können, ist die Durchführung von Realprojekten erforderlich, in denen die zukünftigen TBWs als Projektplaner/innen im Bereich des infrastrukturellen Gebäudemanagements verantwortlich tätig sind.

### **Technische Akademie des Handwerks**

Der betriebswirtschaftliche Teil, der in der Akademie des Handwerks durchgeführt wird, umfasst insgesamt 1280 Unterrichtsstunden. Die Inhalte, auf dem Niveau eines BWL-Kurzstudiums konzipiert, werden praxisnah vermittelt, so dass die TeilnehmerInnen einen deutlichen Zusammenhang mit den Vorgängen in ihrem Betrieb herstellen können. Die betriebswirtschaftlichen Zusatzqualifikationen dieses Sonderausbildungsganges werden als Teil 3 der Meisterprüfung anerkannt. Die Vorbereitung zur Ausbildereignungsprüfung (entspricht Teil 4 der Meisterprüfung) ist ebenfalls in verschiedenen Modulen des BWL-Teils integriert.

Die Kosten der Zusatzqualifikationen tragen zur einen Hälfte der Betrieb, zur anderen die Teilnehmerin/der Teilnehmer. Dies hat sich in der Vergangenheit auch in anderen Gewerken bewährt. Die Absolventen haben neben dem höherwertigen Abschluss zum TBW den Vorteil, die Teile 3 und 4 der Meisterprüfung bereits anerkannt zu bekommen. Für den Betrieb amortisieren sich die Kosten im 4. Jahr, der TBW ist handwerklich ausgebildet und als Geselle voll einsetzbar, lediglich die abschließenden Qualifikationen in BWL sowie Gebäudemanagement müssen noch absolviert werden.

**Ausblick**

Für den arbeitsintensiven Wirtschaftsbereich Handwerk hat die Differenzierung der Aus- und Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte sowie für die Gewinnung künftiger Unternehmer und Unternehmerinnen eine zentrale Bedeutung. Die Handwerkskammer Hamburg stellt sich dieser Aufgabe durch eine Koordinierung der bestehenden Angebote und durch die Entwicklung sowie Einführung von ergänzenden und neuen Bildungsgängen.

Was im Jahre 1985 im Kraftfahrzeuggewerbe als Versuch gestartet wurde, setzt sich inzwischen immer weiter durch: der Ausbildungsweg zum Technischen Betriebswirt/zur Technischen Betriebswirtin im Handwerk. An dieser Entwicklung kann sich jedes handwerkliche Unternehmen beteiligen – mit kompetentem Nachwuchs, den er selbst ausgebildet hat.

Dr. Marianne Ludewig  
Handwerkskammer Hamburg  
Technische Akademie  
Holstenwall 12  
20355 Hamburg  
Tel. (040) 35905342  
mludewig@hwk-hamburg.de

---

Christina Below

## Der Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“

Mit dem Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen) hat BBJ SERVIS ein Qualifizierungsmodell entwickelt, das den nachträglichen Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses im Rahmen einer Erwerbstätigkeit vorsieht. Die Qualifizierung erfolgt in Modulen nach einem individuellen Qualifizierungsplan und schrittweiser Zertifizierung der erworbenen beruflichen Kompetenzen in einem Qualifizierungspass.

Der Qualifizierungspass nimmt dabei eine zentrale Funktion ein, denn durch den Qualifizierungspass wird Personen, die aus unterschiedlichen Gründen ungewöhnliche und nicht gradlinige Bildungsverläufe (patchwork-Biographien) haben, erstmals eine Möglichkeit gegeben, ihre erworbenen Teilqualifikationen im Hinblick auf einen Berufsabschluss zu dokumentieren und zu sammeln.

Das modulare Qualifizierungsmodell stellt den Arbeitsplatz in den Mittelpunkt des beruflichen Lernens und richtet sich an un- und angelernte Beschäftigte, die tätigkeitsbegleitend einen Berufsabschluss nachholen wollen.

Insofern ist hier ein Modell für Personen entwickelt und erprobt worden, die oft wenig Zugang zu beruflicher Weiterbildung haben oder erst Zugang bekommen, wenn sie bereits arbeitslos geworden bzw. akut von Arbeitslosigkeit bedroht sind.

Der Modellversuch wurde im Rahmen des Berliner PROGRAMMs 501/301 durchgeführt. Junge langzeitarbeitslose Erwachsene ohne Berufsabschluss und wenig Chancen auf eine Integration in den Arbeitsmarkt haben hier die Möglichkeit, bis zu drei Jahren lohnkostengefördert in kleinen und mittleren Betrieben zu arbeiten und sich zu qualifizieren.

Die Qualifizierung in Modulen erfolgt sowohl im Betrieb als auch beim Bildungsträger und richtet sich nach dem persönlichen Bedarf der Teilnehmer/innen. Dabei werden das schulische Ausbildungsniveau und eventuelle Ausbildungs- oder Arbeitserfahrungen berücksichtigt.

Grundlage für die modulare Qualifizierung ist ein individueller Qualifizierungsplan, in dem sowohl die erforderliche fachtheoretische als auch die fachpraktische Qualifizierung erfasst wird.

Mit weit über 100 jungen Erwachsenen aus dem PROGRAMM 501/301 ist das modulare Qualifizierungsmodell am Berufsbild „Bürokaufmann/-frau“ erprobt worden. Es ist bereits zu einem ständigen Qualifizierungsangebot im PROGRAMM 501/301 geworden, so dass halbjährlich ein neuer Durchgang mit etwa 12 Teilnehmer/innen beginnt, mittlerweile schon der zwölfte.

Es ist damit gelungen, für eine schwierige Zielgruppe die Möglichkeit zu beruflicher Qualifizierung zu eröffnen und modulare Nachqualifizierung im PROGRAMM 501/301 zu etablieren.

### **Folgende Moduldefinitionen liegen dem modularen Qualifizierungsmodell zugrunde:**

#### **Module**

- werden eindeutig im Rahmen des Berufskonzeptes definiert,
- sind in sich geschlossene Teilqualifikationen, die im Bezug zu anerkannten Berufsabschlüssen stehen,
- werden ausgehend von den Tätigkeiten eines Berufes definiert und orientieren sich am Modell der vollständigen Arbeitshandlung und integrieren Theorie und Praxis,
- werden nicht nach fachsystematischen Gesichtspunkten sondern im Hinblick auf die beruflichen Kompetenzen und den Einsatz dieser Kompetenzen in beruflichen oder betrieblichen Funktionsbereichen gestaltet,
- werden in überschaubaren Zeiträumen mit internen Prüfungsverfahren (Modulprüfungen) abgeschlossen,
- sind Nachweis des Qualifizierungsergebnisses, Modulzertifikate beschreiben die vorhandenen beruflichen Kompetenzen,  
(vgl. Davids, Sabine: Modularisierung in der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ – ein Instrument zur Flexibilisierung der beruflichen Bildung und zur Koordinierung von Maßnahmen zur Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung. In: Davids – Hrsg: Modul für Modul zum Berufsabschluss. Bielefeld, 1998).

### **Das Modellversuchskonzept**

Das Qualifizierungsmodell sieht – davon ausgehend, dass keine anrechenbaren beruflichen Vorerfahrungen vorliegen – ein Grundlagenmodul und darauf aufbauende Fachmodule, Modulprüfungen und ein Prüfungskolloquium bzw. eine Prüfungsvorbereitung vor.

Die Module enthalten Lehrbausteine, die bei Bildungsträgern absolviert werden. Die Fachmodule können in fast beliebiger Reihenfolge absolviert werden, bei den Lehrbausteinen gibt es nur bei aufeinander aufbauenden Lehrbausteinen eine zwingend erforderliche Reihenfolge.

Die Lehrbausteine werden kompakt in zweiwöchigen Blöcken angeboten, wodurch vor allem ein ganzheitliches Lernen durch die unmittelbare Erprobung und Umsetzung des Gelernten in Praxissimulation und das Erkennen von Zusammenhängen ermöglicht wird.

Modulare Qualifizierungsprozesse setzen jedoch ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit, stabile Motivation und Koordinationsfähigkeit voraus. Die Modularisierung ermöglicht eine individuelle (passgenaue) Qualifizierung. Das bedeutet jedoch, dass der Qualifizierungsprozess sorgfältig strukturiert werden muss.

Für die Zielgruppe des Modellversuchs bedeutet dies:

- **Teilnahme an einem Grundlagenmodul**

In einem Grundlagenmodul werden berufsbildübergreifende sowie ausbildungsrelevante Schlüsselqualifikationen vermittelt.

Das Grundlagenmodul begleitet die betriebliche Einarbeitungsphase, wodurch die Teilnehmer/innen inhaltlich und methodisch auf die Anforderungen des Qualifizierungsprozesses und des Arbeitsplatzes vorbereitet werden.

- **Qualifizierungsberatung**

Nach der Teilnahme an einem Grundlagenmodul erfolgt die Qualifizierungsberatung, um einen individuellen Qualifizierungsplan zu erstellen und einen „sinnvollen“ Qualifizierungsweg zu planen.

- **Verknüpfung der verschiedenen Lernorte**

Um den Transfer zwischen den Lernorten Betrieb und Bildungsträger zu gewährleisten, bedarf es der Verknüpfung der Lernorte. Dies geschieht einerseits durch den Qualifizierungsplan, der die verschiedenen Lernorte erfasst und andererseits z.B. durch Lehrbriefe, per E-Mail oder speziell entwickelte Selbstlernmaterialien wie Lern-CDs.

Im Modellversuch wurden sehr gute Erfahrungen mit Lehrbriefen gemacht. Die einzelnen Lehrbausteine werden durch vor- und nachbereitende Lehrbriefe begleitet, die vom Bildungsträger ausgegeben und an diesen zurückgegeben werden. Die Lehrbriefe beziehen sich auf den betrieblichen Alltag und verbinden so die Lernorte Betrieb und Bildungsträger miteinander. Die Lehrbriefe geben dem Bildungsträger Aufschluss über die Lernmöglichkeiten in den jeweiligen Betrieben, so dass differenziert darauf eingegangen werden kann.

- **Modulprüfungen**

Die einzelnen Module schließen mit Modulprüfungen ab. Die Modulprüfung stellt den Nachweis über die vorhandenen/erworbenen Qualifikationen dar, die Modul für Modul im Qualifizierungspass zertifiziert werden. Eine Modulprüfung fragt nicht nur Kenntnisse ab, sondern prüft auch die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten durch Praxissimulation. Dabei können auch die sog. Schlüsselqualifikationen erfasst werden.

Auch bei nicht bestandener Modulprüfung kann die Qualifizierung zunächst fortgesetzt werden, Voraussetzung ist jedoch der Besuch einer Lernberatung.

- **Lernberatung**

Die Lernberatung beginnt in der Regel nach dem Grundlagenmodul und unterscheidet sich von der Qualifizierungsberatung dadurch, dass sie den Lernprozess steuert, begleitet und stützt. Sie dient der Orientierung im Qualifizierungsprozess und bezieht sich auf fachspezifische und lernorganisatorische Fragen.



- **Qualifizierungspass**

Der Qualifizierungspass ist das zentrale Instrument in der modularen Qualifizierung. Er enthält bezogen auf den angestrebten Berufsabschluss Daten zur Person, zur Vorqualifikation, zum Modulkonzept des Trägers, Modulprüfungszertifikate und Nachweise über die betriebliche Qualifizierung. Der Qualifizierungspass ist:

- Nachweis für berufsspezifische Qualifikationen, berufsübergreifende Zusatzqualifikationen, berufliche Vorerfahrungen, Schulabschlüsse sowie sonstige Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die berufliche Tätigkeit verwertbar sind,
- Strukturierungshilfe bereits während des Qualifizierungsprozesses,
- Wie eine persönliche Bewerbungsmappe für Personen, die den Berufsabschluss noch nicht erreicht haben (oder nicht erreichen bzw. anstreben),
- Nachweis für die Zulassung zur Externenprüfung nach § 40.2 BBiG.

Der Qualifizierungspass wird in seiner vorliegenden Form in Berlin als Nachweisinstrument für die Zulassung zur Externenprüfung nach § 40.2 BBiG von der Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Ärztekammer und Zahnärztekammer anerkannt.

Somit dient der Qualifizierungspass der Sicherung von Qualität und Transparenz für abschlussbezogene modulare Qualifizierung.

Dies ist in groben Zügen das entwickelte Grundmodell für die jungen „benachteiligten“ Erwachsenen ohne anrechenbare Berufserfahrung, die in der Regel alle Module absolvieren müssen und den Einstieg in die modulare Qualifizierung über ein Grundlagenmodul machen.

### **Weiterentwicklung des modularen Qualifizierungskonzepts**

Die Entwicklungen des Modellversuchs sind bereits auf eine weitere Zielgruppe – auf Erwerbstätige, die über mehrjährige Berufserfahrung aber keinen anerkannten Berufsabschluss verfügen – und auf die Berufsbilder Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Arzthelfer/in, Zahnarzthelfer/in, Tischler/in übertragen worden.

Dies war Schwerpunkt des ADAPT- Projekts „Organisation modularer beruflicher Weiterbildung durch regionale Kooperation“, das von BBJ SERVIS durchgeführt wurde.

Die genannte Zielgruppe verfügt bereits über differenzierte berufliche Kompetenzen, so dass diese bei Eintritt in eine modulare Qualifizierung zunächst einmal erhoben werden müssen. Dazu wurde ein modular strukturiertes Feststellungsverfahren entwickelt.

Im Feststellungsverfahren werden die fachtheoretischen, fachpraktischen und die fachübergreifenden Fähigkeiten ermittelt und bewertet. Das Feststellungsverfahren erfolgt berufsbildbezogen (und lehnt sich an die Erfahrungen mit dem Verfahren „validation des acquis professionnels“ in Frankreich an). Es besteht aus verschiedenen Teilen: Präsenz-Tests, Selbstevaluation, eigenständiger Bearbeitung von Aufgaben in einem vorgegebenen Zeitraum und einem Auswertungsgespräch.

Danach werden die ermittelten beruflichen Kompetenzen modulbezogen im Qualifizierungspass zertifiziert und ein individueller Qualifizierungsplan festgelegt.

Damit ermöglicht das Feststellungsverfahren die formale Anerkennung betrieblich erworbener Fähigkeiten durch Zertifizierung im Qualifizierungspass. Da ein Modul die berufliche Handlungskompetenz beschreibt, kommt es nicht darauf an, auf welchem Weg die berufliche Handlungskompetenz erworben wurde.

Die schon genannten Berliner Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Ärztekammer, Zahnärztekammer) akzeptieren und unterstützen das Modell mit folgenden Präzisierungen:

Wenn jemand eine mindestens dreijährige einschlägige Berufserfahrung nachweist, kann er an einem Feststellungsverfahren teilnehmen. Im Ergebnis des Feststellungsverfahrens werden anerkannte Module im Qualifizierungspass zertifiziert. Es wird ein Qualifizierungsplan erstellt, der die noch zu absolvierenden Module – mindestens jedoch die Prüfungsvorbereitung – umfasst. Wenn die im Plan festgelegten Module absolviert sind, kann dann zur Abschlussprüfung zugelassen werden.

Im Extremfall könnte dies heißen, dass jemandem nach dreijähriger Berufstätigkeit alle Module anerkannt werden und nur noch die Prüfungsvorbereitung absolviert werden muss.

### **Weitere Perspektiven und aktuelle Entwicklungsschwerpunkte**

Nachdem die Diskussion um Modularisierung und Zertifizierung von Teilqualifikationen Anfang der neunziger Jahre noch sehr kontrovers geführt wurde, hat sich die Modularisierung im Bereich der Weiterbildung oder des Nachholens von Berufsabschlüssen mittlerweile etabliert.

Die Erstausbildung wird in der Diskussion momentan noch ausgespart – auch wenn der Qualifizierungspass oder andere Nachweisformen für Ausbildungsabbrecher oder Teilnehmer von Berufsvorbereitungsmaßnahmen gefordert werden.

Die vorgestellten Entwicklungen müssen jetzt vom Modell auf eine breite Basis übertragen werden. Um das im Modellversuch entwickelte Instrumentarium für alle interessierten Bildungs- und Qualifizierungsträger sowohl regional als auch überregional nutzbar zu machen, sollen die Einzelprodukte des Modellversuchs für die Übertragung auf weitere Berufsbilder aufgearbeitet und zu benutzerorientierten Handlungsempfehlungen zusammengefasst werden. Dafür wurde die ursprüngliche Förderzeit des Modellversuchs um elf Monate bis zum Ende dieses Jahres verlängert.

Seit Jahresbeginn gibt es bei BBJ SERVIS noch ein weiteres ADAPT-Projekt „Netzwerk Modularisierung“, das eine Laufzeit bis zum 30.06.2001 hat. In diesem Rahmen wird neben einer weiteren Erprobung in drei neuen Berufsbildern ein Netzwerk mit mehr als zwanzig Bildungsträgern aufgebaut. Diese Bildungsträger nehmen an sogenannten Multiplikatorenschulungen teil, um Unterstützung bei der Entwicklung von modularen Qualifizierungskonzepten zu bekommen. Das Netzwerk bildet die Grundlage für die Etablierung modularer Qualifizierung in der Region.

Des weiteren wird ein regionaler Konsens der Kammern angestrebt, nach dem der Qualifizierungspass als Zertifizierungs- und Nachweisinstrument für künftige modulare Qualifizierungsmaßnahmen anerkannt wird. Nur ein anerkanntes Zertifizierungsinstrument – im Sinne eines Qualitätssiegels – bildet die formale Grundlage für die Vergleichbarkeit von Qualifizierungsangeboten und eine einheitliche Bewertung von (Teil-) Qualifikationen.

**Fazit**

- Modularisierung unterstützt lebenslanges Lernen und zeigt dafür Wege auf, die dann individuell Schritt für Schritt gegangen werden können.
- Durch modularisierte Qualifizierung werden auch Personen angesprochen und einbezogen, die sonst oft von Weiterbildung ausgeschlossen sind.
- Wer lebenslanges Lernen fordert, muss sich auch Gedanken über die Zertifizierung machen. Aus diesem Grund schlagen wir die Einführung eines Qualifizierungspasses vor.
- Modularisierung verbindet Aus- und Weiterbildung. Module können in einem Berufsbild zur Ausbildung gehören, während sie bei einem anderen Berufsbild zur Zusatzqualifikation werden können.
- Modularisierung ermöglicht eine schnelle Modernisierung von Berufsbildern und ist keine Konkurrenz zum dualen Ausbildungssystem.
- Modularisierung trägt auch zu einer Veränderung auf der Bildungsanbieterseite bei: Die Bildungsträger bekommen eine mehr beratende Funktion, müssen sich vernetzen und kooperieren.
- Modularisierung ermöglicht einen zielgerichteten und effizienten Einsatz von Ressourcen jeglicher Art.

Christina Below  
BBJ Servis gGmbH  
Alt Moabit 73  
10555 Berlin  
Tel. (030) 39998235  
below@bbj.de

---

Mechthild Bayer

## Initiative für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung

### **I. Die Initiative für ein Bundesgesetz berufliche Weiterbildung. Worum geht es?**

Die rot-grüne Bundesregierung hat in der Koalitionsvereinbarung von 1998 den Ausbau der Weiterbildung als Ziel formuliert.

Die Gewerkschaften GEW, HBV, IG Medien und IG Metall sehen in einem Bundesgesetz für die berufliche Weiterbildung einen wichtigen Schritt zur Realisierung dieses Ziels. Deshalb haben wir Vorschläge zu Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung beschlossen, die in Zusammenarbeit mit Experten aus Wissenschaft, Praxis und Parteien erarbeitet worden sind.

Die gewerkschaftliche Initiative ist inzwischen durch die Unterschriften von zahlreichen Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Weiterbildungsträgern und anderen Gewerkschaften unterstützt worden. Auf der Basis dieser breiten öffentlichen Unterstützung planen wir Gespräche mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Parteien und Fraktionen.

Es geht um ein breites Bündnis für eine Reformbewegung in der Weiterbildung.

### **II. Was ist der Hintergrund, der Anlass unserer Initiative?**

Weiterbildung ist unter dem Stichwort lebenslanges Lernen in den letzten Jahren zu einem Schwerpunkt der Diskussionen über Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Technologie- und Bildungspolitik geworden. Gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen ist hier mittlerweile der größte Bildungsbereich herangewachsen. Allein die finanziellen Aufwendungen werden inzwischen auf über 100 Milliarden DM geschätzt.

Gleichzeitig gibt es aber eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem allseits betonten Bedeutungszuwachs und der Realität in der Weiterbildung. Weiterbildung ist nach wie vor weit davon entfernt, ein gleichberechtigter vierter Teil des Bildungswesens zu sein und angesichts der vielfältigen Defizite droht das

Konzept des lebenslangen Lernens zur Ideologie im Sinne einer normativ-programmatischen Verpflichtung zu werden, wenn es verkennt, dass Lernprozesse im Erwachsenenalter nicht voraussetzungslos sind und sowohl eine bestimmte gesellschaftliche Strukturierung und Sichtbarkeit erfordern als auch bestimmte materielle und ideelle Anreize – also angemessene Strukturen, um wachsende Lerninteressen zu realisieren. Und was diese Strukturen betrifft, gibt es in den verschiedenen Bereichen Defizite, die das Weiterbildungssystem insgesamt prägen: mangelnde Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle, mangelnde Information, Transparenz und Beratung, fehlende Durchlässigkeit zur Erstausbildung, Unübersichtlichkeit der Abschlüsse, Unterversorgung mit Angeboten, Institutionenegoismus statt Kooperation bei den Trägern, unzureichende Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, juristische Desintegration, mangelnde Integration von beruflicher und politischer Weiterbildung (vgl. Faulstich 1989; Bayer 2000).

Zutreffend charakterisiert diesen Zustand die „Zeit“ als „Dschungel, Gemischtwarenladen, Dornengestrüpp“ (14. Januar 1999). Für die Förderung lebenslangen Lernens als selbstverständlichen und kalkulierbaren Teil von Biografien fehlen institutionelle, finanzielle, zeitliche und organisatorische Voraussetzungen.

In Kauf genommen werden Zugangsbarrieren sowie hohe soziale Selektivität. Besonders der hohe und zunehmende Anteil privater Finanzierung – lt. der letzten Untersuchung des BIBB von 1995 betragen die individuellen Ausgaben inklusive Freizeitkosten 45,9 Milliarden von insgesamt 100 Milliarden geschätzten Gesamtausgaben – gibt Anlass zur Sorge um eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslange Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen in sich entwickelnden modernen Lerngesellschaften annehmen und nutzen und denen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Das Risiko eines „knowledge gap“ wächst mit einer neoliberalen Konzeption des selbstorganisierten Lernens, das in der Weiterbildung einen scheinbar nicht aufzuhaltenden Boom erlebt.

In dieser Konzeption angelegt ist die Individualisierung von Verantwortung und Kosten und ihr liegt, wenn auch nicht offen formuliert, weithin das Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus zugrunde, nach dem die Besten, als Leistungsexperten ausgestattet mit hohen Kompetenzen, zu den Gewinnern gehören.

### **III. Das Bundesgesetz berufliche Weiterbildung als Teil einer öffentlichen Weiterbildungspolitik**

Wir sind der Auffassung, dass ein Bundesgesetz ein möglicher und gangbarer Schritt ist für eine dringend erforderliche öffentliche Weiterbildungspolitik, die die Weiterbildungslandschaft aktiv gestaltet, statt alles dem Markt zu überlassen. Zukunftsweisend ist nur ein Gesamtkonzept, das ein Recht auf Weiterbildung sichert, Lernzeitanprüche sowie ausreichende Finanzierung vorsieht und das geeignet ist, mehr Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit für alle Beteiligten herzustellen.

Wir brauchen also eine Modernisierung des Systems Weiterbildung.

Da Modernisierung, Innovation und Reform inzwischen für die verschiedensten politischen Handlungskonzepte stehen, sollen im folgenden einige Relevanzkriterien benannt werden für den hier angestrebten und für notwendig erachteten Gestaltungsbedarf.

1.

Modellprojekte sind notwendig, aber keineswegs hinreichend für Innovation (vgl. Bayer 1997). Notwendig ist auch expansive Strukturpolitik in der Weiterbildung, d.h. mehr Systematisierung und Regulierung des Bereichs, die ohne ein Mehr an öffentlicher Verantwortung nicht zu erreichen ist.

Es ist ein entscheidendes Versäumnis der Bildungspolitik der letzten 20 Jahre, dass die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung nicht ausgebaut und umgesetzt wurde. Mit dem Hinweis auf die Prinzipien von Pluralität, Markt und Subsidiarität hat die alte Bundesregierung dagegen auf eine selbststeuernde Regulierung gesetzt und die Strukturdefizite in den vergangenen Jahren billigend in Kauf genommen. Die Devise „Mehr Markt in der Weiterbildung“, die von den Unternehmerverbänden schon vor 15 Jahren propagiert worden ist, greift deshalb immer breiter und findet sich heute in neoliberalen Politikkonzepten als Abkehr von staatlicher Verantwortung und zusammen mit dem Leitbild des von Richard Sennet in seinem Buch „Der flexible Mensch“ beschriebenen, zunehmend autonomen, risikobereiten Individuums, das alle Umbrüche des Lebens in seine Biographie einbaut und dementsprechend auch seine Weiterbildungsprozesse eigenverantwortlich regelt und gestaltet. Dabei können negative Konsequenzen durch faktischen jahrelangen Politikverzicht und die vorwiegend marktmäßige Gestaltung für Lernende und Gesellschaft plastisch und nahezu beispielhaft im Weiterbildungssystem studiert werden.



2.

Für den Prozess des Ausbaus der öffentlichen Verantwortung ist die Konstruktion folgender Gegensätze falsch und schädlich:

- Staat – Markt
- Regulierung – Modernisierung
- Systematisierung – Flexibilität
- Individualität – Solidarität

Öffentliche Verantwortung heißt nicht unmittelbar staatliche Regulierung, Normierung und Intervention. Anzustreben ist vielmehr die gemeinsame Verantwortung von Staat und gesellschaftlichen Gruppen für Organisation, Finanzierung, Gestaltung, Regelung des Zugangs, Abschlüsse und Qualifizierung des Personals. Ziel ist es, die bisher voneinander getrennten Aktionsfelder der Weiterbildung und ihre Träger in einen Kommunikations- und Kooperationsprozess einzubinden (Netzwerke, Räte). Es ist eine gemeinsame Aufgabe in einem demokratischen Staat, Weiterbildungsentwicklung zu fördern und die verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen und Institutionen zu einem Diskurs und Konsens über das Notwendige und Machbare zu bewegen.

Dem Ausbau öffentlicher Verantwortung liegt also nicht die Konzeption eines alles steuernden und hierarchischen Staates zugrunde, sehr wohl aber, in Abgrenzung zu dominanter Marktregulation und einem „Nachtwächterstaat“, die Vorstellung einer aktiv gestaltenden Weiterbildungspolitik für mehr Regulierung und Systematisierung des Gesamtbereichs. Es geht um:

- Aktivitäten für juristische Rahmensetzung und Absicherung, die nicht nur einer Aufsichtspflicht genügen, sondern gestalterisch wirken in Richtung auf eine curriculare und institutionelle Integration;
- finanzielle Förderung, die auch eine öffentliche Finanzierung von Weiterbildungsangeboten beinhaltet, statt immer mehr auf nur private Finanzierung abzustellen;
- infrastrukturelle Unterstützung, die nicht nur die Transparenz eines unterstellten an sich funktionierenden Marktes erhöht, sondern Entwicklungsarbeiten in Richtung auf ein höheres Maß an Integration gewährleistet und
- institutionelle Gewährleistung in dem Sinne, dass der Staat auch Grundstrukturen eines zugänglichen Weiterbildungssystems sichern und auch durch staatliche Trägerschaft ein „Grundangebot“ gewährleisten muss.

Mit einer aktiv gestaltenden öffentlichen Weiterbildungspolitik würde man auch an europäische Entwicklungen anschließen, wie wir sie aus Frankreich und Dänemark kennen (vgl. Malvache 1999, Drexel 1995, Schönemann u.a. 1999). In Frankreich hat das 1971 erlassene und in den Folgejahren mehrfach ausgebauten Weiterbildungsgesetz eine massive Expansion der Weiterbildungsaktivitäten und -ausgaben vorangetrieben und zur Entstehung verschiedener paritätisch verwalteter Weiterbildungsfonds sowie zu ausdifferenzierten Strukturen der Planung, Erfassung und Kontrolle von Weiterbildungsaktivitäten geführt. Seit 1991 gilt die berufliche Weiterbildung als eine „nationale Verpflichtung“ (obligation nationale), was ihr Verfassungsrang verleiht.

Auch in Dänemark spielt die öffentliche Hand bei der Gestaltung der institutionellen und finanziellen Strukturen für die Weiterbildung eine zentrale Rolle. Die umfassende Realisierung von Jobrotation beispielsweise war nur möglich auf der Basis großzügiger Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung und der individuellen Unterstützung bei Bildungsurlaub sowie ineinandergreifender gesetzlicher Freistellungsregelungen (Beschäftigte, Arbeitslose und Selbständige haben alle fünf Jahre das Recht auf einen 1jährigen Weiterbildungsurlaub). Neue Finanzierungsverfahren setzen auf einen unter Regie des Arbeitsministeriums eingerichteten Weiterbildungsfonds.

3.

Handlungsbedarf gibt es bei Unternehmen, Institutionen, Bund, Ländern und Kommunen. Regelungsbereiche, die auf Bundesebene anstehen, sind insbesondere: Zugang, Durchlässigkeit und Übergänge (1), Qualitätssicherung (2), Anforderungen an Institutionen und Personal (3), Zertifizierung (4), Lernzeitansprüche (5), Finanzierung (6), Statistik und Forschung (7). Dazu schlagen die Gewerkschaften das Bundesgesetz Berufliche Weiterbildung\* vor, mit dem der Bund die ihm zustehenden Kompetenzen nach Art. 74 Nr. 11 GG wahrnimmt (vgl. GEW, HBV, IG Metall, IG Medien, 2000).

- Mit einem Bundesgesetz Berufliche Weiterbildung sollen Schwerpunkte und Vorgaben für Aktivitäten auf Landes- und Gemeindeebene sowie für tarifvertragliche und betriebsverfassungsrechtliche Ansätze festgelegt werden. Weitergehende arbeitsmarkt- und arbeitszeitpolitische Regelungen, die allerdings tarifvertraglicher, betrieblicher und einzelarbeitsvertraglicher Vereinbarungen bedürfen, sollen angestoßen werden. Es geht also um Vorschläge „mittlerer Reichweite“, die eingebunden werden müssen in umfassende Veränderungen der Bildungspolitik insgesamt, der Arbeits-

markt-, Sozial- und Steuerpolitik. Sie lehnen sich an das BBiG und an das SGB III an, können bei Novellierungen darin einbezogen werden und nutzen bestehende Institutionen für einen erweiterten Auftrag. Mit dem Anknüpfen an bestehende ordnungspolitische Strukturen der Bundesanstalt für Arbeit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass für den Bereich der SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung bereits ein System der Selbstverwaltung existiert. Unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzbarkeit und Umsetzbarkeit ist es richtiger, sich auf bereits vorhandene Strukturen zu stützen, statt diese zu ignorieren und daneben neue zu schaffen. Gleichzeitig gehen wir jedoch davon aus, dass die erweiterte Aufgabenzuweisung an die Gremien der Bundesanstalt deren notwendige Weiterentwicklung befördert.

- Um auch die politische und allgemeine Weiterbildung, für die die Länder die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen besitzen, in den Prozess stärkerer Systematisierung einzubeziehen und nicht den Bedeutungsverlust der politischen Weiterbildung durch Regulierung des ohnehin dominanten beruflichen Bereichs der Weiterbildung noch zu befördern, sollen parallel:
  - zum einen kurz- und mittelfristig die auf der Ebene der Länder durch das Zuständigkeitsgeflecht zwar eingeschränkten, aber trotzdem vorhandenen Regulierungs- und Steuerungsprozesse (im Hinblick auf Planung und Entwicklung des Weiterbildungsangebots, Beratung, Verknüpfung von Weiterbildung mit anderen Politikbereichen sowie Qualitätssicherung und Information) in Gang gesetzt werden, die geeignet sind, die Leistungsfähigkeit des Systems zu verbessern (vgl. GEW 1998) und
  - weiterhin die Wiederaufnahme einer gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern als Gemeinschaftsaufgabe nach Artikel 91b GG angestrebt werden, mit dem Ziel der Aufstellung und Fortschreibung einer Weiterbildungsentwicklungsplanung und eines mittelfristigen Weiterbildungsbudgets für die allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung;
  - zum anderen langfristig das Ziel einer Bundesrahmenordnung für den gesamten Weiterbildungsbereich verfolgt werden, die die juristischen Trennungen beseitigt.

4.

Wie sehen wir die Chancen auf politische Realisierung? Wir stehen erst am Anfang der Diskussion, da ist es schwer, die Erfolgchancen abzuschätzen. Handlungsbedarf tritt jedenfalls immer deutlicher zutage. Die im Bündnis für Arbeit am 10. Juli 2000 vereinbarte Qualifizierungsoffensive beinhaltet auch die Verständigung auf die Entwicklung und Gewährleistung von Qualitätssicherung, auf Zertifizierung und Übertragbarkeit von Zertifikaten, auf Zeitinvestition für Qualifizierung als neue Aufgaben der Arbeitszeitpolitik, auf Ausbau von Jobrotation und Verankerung in der Reform des SGB III. Bei der seit einem Jahr laufenden Implementierung eines IT-spezifischen Weiterbildungssystems zeigen sich wie im Brennglas die Probleme für die Tarifpartner, die aus dem Fehlen verlässlicher, durch den Staat geschaffener Strukturen entstehen und sie zu „Ersatzlösungen“ zwingen (wie bspw. das Fehlen einer öffentlichen Akkreditierungsstelle und deshalb die Übertragung dieser Aufgabe auf die Fraunhofer-Gesellschaft/vgl. GEW-Hauptvorstand 1999). Der Antrag der Regierungsfractionen „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ vom April diesen Jahres fordert die Bundesregierung auf, deutlich aktiver in Sachen Weiterbildung zu werden. Geprüft werden sollen ein Weiterbildungsaudit zur Förderung der Weiterbildungsbereitschaft und entsprechende Aktivitäten der Betriebe; eine Bundesanstalt für Arbeit und Weiterbildung; die Umwandlung des BIBB in ein Bundesinstitut für Berufsbildung und Weiterbildung; eine aussagefähige Statistik und entsprechende Berichtssysteme; aussagekräftige Zertifikate; ein Akkreditierungssystem für Weiterbildungseinrichtungen; ein neues Weiterbildungsfinanzierungssystem. Da gibt es viele Gemeinsamkeiten mit den Punkten, die die Gewerkschaften in einem Bundesgesetz regeln wollen. Und es sind alles strukturelle Forderungen, die über die von der Bundesregierung praktizierte Innovationspolitik hinausgehen. So begrüßenswert diese ist, so klar aber auch ist, dass sie sich im wesentlichen auf Projektförderung beschränkt und damit dem mainstream folgt: Förderung und Hervorhebung von best practice, Unterstützung von Transfermöglichkeiten, Veränderung vor Ort durch Dialog und Übereinkunft – keine Strukturpolitik, keine Setzung von Rahmenbedingungen, keine Gesetzgebungsverfahren. Es ist notwendig, beide Gestaltungswege nicht gegeneinander auszuspielen; sie sollten vielmehr beide gegangen werden. Beim Verzicht auf gesetzliche Ergänzung und Absicherung droht aber eine Richtung der Weiterbildungsmodernisierung eingeschlagen zu werden, die Innovationsvorhaben schnell zum Politikverzicht werden lässt.

## Literatur

---

- Bayer, M.** (1997): Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P. u.a. (Hg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim und München
- Bayer, M.** (2000): Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin? In: Ausserschulische Bildung 1/2000. Bonn
- Drexel, I.** (1995): Die öffentliche Regelung aufstiegsorientierter Weiterbildung und ihre Steuerungswirkungen – Lektionen aus dem Vergleich der Entwicklung in Frankreich und Deutschland. In: Dobischat, R./Husemann, R.: Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.** (1989): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim
- GEW, HBV, IG Metall, IG Medien** (2000): Vorschläge für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main
- GEW-Hauptvorstand** (1998): Kriterien für die Weiterbildungsgesetze der Länder. Frankfurt a. M.
- Malvache, J.-L.** (1999): „Wissensgesellschaft“, Lebenslanges Lernen und Individualisierung von Weiterbildung: Erfahrungen aus einem französischen Unternehmen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung, Bd. 17. Recklinghausen
- Schönemann, K. u.a.** (1999): Institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen für job-rotation in neun europäischen Ländern. Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen Nr. 36. Berlin
- SPD-Fraktion + Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN:** Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken. Dokumentation des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung beim Hauptvorstand der GEW (Nr. 68/2000)

\* Die „Vorschläge für das Bundesgesetz Berufliche Weiterbildung“ sind zu beziehen über die Koordinationsstelle: Mechthild Bayer – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand – Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung – Reifenberger Straße 21 – 60489 Frankfurt am Main (Telefon: 069/78973-319).

Mechthild Bayer  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Hauptvorstand Organisationsbereich  
Berufliche Bildung und Weiterbildung  
Reifenberger Straße 21  
60489 Frankfurt  
Tel. (069) 78973-319  
nandhas@gew.de

---

Anneke Pilgrim

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Die Präsentation der Beiträge führte in der Arbeitsgruppe zu einer theoretischen Reflexion über die Notwendigkeit und die Bedeutung lebenslangen Lernens für eine grundsätzliche Veränderung der Bildungskultur in Deutschland.

Im Mittelpunkt der Diskussion des Berichts zur Reform des dänischen Bildungssystems, standen Fragen der Übertragbarkeit auf die Verhältnisse in Deutschland und zwar insbesondere bei den folgenden Punkten:

- Die stärkere finanzielle Eigenverantwortung der dänischen Schulen beinhaltet auch die Funktion eines Beschäftigungsträgers für die Lehrer. Lehrer in Dänemark sind keine Beamten. Bei absinkenden Schülerzahlen wird zwangsläufig eine Entlassung von Lehrern notwendig, um die Schule nicht finanziell zu gefährden. Lehrer müssen mit einer erheblich unsichereren Beschäftigungssituation leben als in Deutschland.
- Die Flexibilisierung und Individualisierung des Ausbildungssystems verlangt eine höhere Eigenverantwortung der Jugendlichen und Auszubildenden. Bereits in der Grundschule muß daher die Berufswahl, aber auch die Übernahme von Verantwortung geübt und vorbereitet werden.
- Die Frage der Reformbereitschaft und der Akzeptanz solch grundlegender Reformen wurde für Deutschland stark bezweifelt. Dezentralisierung bedeutet Machtverlust. Auch in Dänemark stießen die Reformen anfangs auf erhebliche Widerstände, vor allem seitens der Verbände. Bei den Lehrern lösten die Reformen eine hohe Fluktuation aus. Herr Gade betonte die Wichtigkeit des Bemühens, alle Beteiligten (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Verbände) ins Boot zu holen, den Weg der Reformen dann aber auch unbeirrt zu beschreiten.
- Die Abschaffung zentraler Lehrpläne in Dänemark warf die Frage auf, wie weit allgemeinverbindliche gesetzliche Regelungen gehen sollten, ohne die gewünschte Flexibilität der Ausbildung zu konterkarieren.



Als Ergebnis der Diskussion über die Pilotphase eines modularen Systems der Weiterbildung in der Schweiz kann folgendes festgehalten werden:

- Da der Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen auch tarifpolitische Konsequenzen beinhaltet, ist in Deutschland mit großen Widerständen zu rechnen.
- Eine noch so wirksam und attraktiv gestaltete berufliche Weiterbildung ist nichts wert, wenn die Freistellung der Beschäftigten nicht gesetzlich geregelt ist.
- Die Frage der Qualitätssicherung, bspw. im Sinne eines Akkreditierungsverfahrens, sowohl der Lerninhalte als auch der Anbieter von Weiterbildung, ist von zentraler Bedeutung.

Das nachfolgende Thema „Lebenslanges Lernen“ lenkte den Blick auf eine notwendige Strukturreform die – wie kritisch angemerkt wurde – in Deutschland längst überfällig sei, da es gemeinhin an Handlungsorientierung und Mut zur Umsetzung fehle.

Die Präsentation des „Modellversuchs: Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ führte zu der Diskussion folgender Problemfelder:

- So sehr die Individualisierung der Ausbildung als Vorteil zu sehen ist, um so höher wird die Anforderung an eine kompetente Lernbegleitung und Lernberatung, um so wichtiger ist der bundesweite Austausch und die Vernetzung von Anbietern.
- So lange solche Ausbildungsprogramme immer als Pilotprojekt und nicht als Regelmaßnahme angeboten werden, bleibt der Erfolg punktuell, nicht zuletzt deshalb, weil potentielle Interessenten nur zufällig davon erfahren.
- Entscheidend ist die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben, und vor allem die Frage der Freistellung der Beschäftigten. So lange die Freistellung fakultativ ist, ist der Erfolg der Maßnahme gefährdet. Hier sind gesetzliche Regelungen notwendig.
- Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wurde als Praxisbeispiel auch das Modell der Berufsakademie vorgestellt und diskutiert. Es gab unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Bedeutung der Anerkennung, der BA-Diplome besonders auf internationaler Ebene. Bemängelt wurde die Reduzierung des Bildungsansatzes auf reine Wissensvermittlung die Bildung von Persönlichkeit, Erwerb von sozialer Kompetenz etc. gar nicht zulasse.



Das Modellvorhaben „Technischer Betriebswirt/in – eine Erstausbildung mit betriebswirtschaftlichen Zusatzqualifikationen“ diene im weiteren Verlauf der Arbeitsgruppe als gutes Beispiel dafür, wie Ausbildung an sich verändernde Herausforderungen des Marktes erfolgreich angepasst wurde. Eine anschließende Diskussion war infolge der knappen Zeit nicht mehr möglich.

Auch das folgende Thema mit Fokus auf einen Gesetzentwurf für ein Rahmengesetz der beruflichen Weiterbildung konnte nicht mehr ausführlich diskutiert werden.

Als Anregung für die weitere Arbeit des Forum Bildung wurden folgende Punkte genannt:

- Bei der Reformierung des deutschen Bildungssystems dürfe man nicht bei der Initiierung von Pilotprojekten und der Auflegung von Sonderprogrammen stehenbleiben, es müssten auch institutionelle Veränderungen vorangetrieben werden; so dass ein flächendeckendes Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen entstehen könne. Es müsse ein bundesweiter Konsens über eine Strukturreform der Weiterbildung herbeigeführt werden.
- Lebenslanges Lernen müsse in allen Bereichen der Bildung, vom Kindergarten über die Schulen und Hochschulen bis zur berufs begleitenden Weiterbildung, Grundlage und Schwerpunkt sein.
- Von zentraler Bedeutung sei die Qualitätssicherung der Inhalte und der Anbieter von Weiterbildung.
- Es müsse eine allgemeinverbindliche, ordnungspolitisch abgestimmte Regelung der Finanzierung von Weiterbildung und Freistellung der beschäftigten geben. Individuelle Lernzeitansprüche und deren gesicherte Finanzierung seien die Voraussetzungen für das Funktionieren von Weiterbildung.
- Menschen müssen zur Weiterbildung motiviert werden. Dazu müssten mehr Serviceleistungen in Form von der Lernberatung und Lernbetreuung angeboten werden.
- Damit einhergehen müsse eine Wahrnehmung, Aufwertung und Förderung des informellen Alltagslernens. Dies führe zu einem Abbau der Bildungskluft, es könnten Leute erreicht werden, die aus eigenem Antrieb keine Weiterbildungsmaßnahmen besuchen.

- Neue Technologien müssten verstärkt dahingehend geprüft und in die Diskussion um eine Bildungsreform mit einbezogen werden, inwieweit sie den Prozess des lebenslangen Lernens unterstützen könnten.
- Die Ebene der Globalisierung von Wissen und die Frage der internationalen Vernetzung von Bildungsreformen bzw. der Entwicklung von transnationalen Bildungsangeboten müsse stärker Eingang in die Diskussion finden.

Anneke Pilgrim  
Drebkauer Str. 11a  
13439 Berlin  
ralf.pilgrim@dgn.de

# Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 13

Neue Lern- und Lehrkultur

Moderation: Dr. Gerd Harms

Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt



---

Annette Czerwanski

## Blick über den Zaun:

## Neue Lehr- und Lernformen im Ausland

### Einführung

Der „Blick über den Zaun: Neue Lehr- und Lernformen im Ausland“ - ein nicht unheikles Unterfangen, wenn man bedenkt, dass natürlich auch in *Deutschland* neue Lehr- und Lernformen in der Schule eingesetzt werden bzw. dass diese neuen Formen alle so neu nicht sind. Reformpädagogische Ansätze, die seit Beginn des (letzten) Jahrhunderts verfolgt werden, finden sich immer wieder, und viele Schulen - Land auf, Land ab - zeigen, dass eine neue Lehr- und Lernkultur in der Schule realisiert werden kann; eine neue Lehr- und Lernkultur, die die Schülerinnen und Schüler stärker in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt und ihre Aktivität herausfordert.

Dennoch wage ich mich in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit auf dieses etwas glatte Eis, und werfe den „Blick über den Zaun“ - und zwar aus zwei Gründen:

- Zum einen erweist es sich immer wieder als sinnvoll, über den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen. Insbesondere dann, wenn deutlich wird, dass es nicht nur die eben erwähnten innovativen Schulen in Deutschland gibt, sondern ebenso viele oder sogar mehr, in denen sich eine neue Lehr- und Lernkultur noch nicht etabliert hat; in denen im Unterricht wie eh und je jene didaktischen und methodischen Formen dominieren, die die öffentliche Schule seit ihrem Bestehen kennt: Der Lehrervortrag, die Stillarbeit, das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das auf die „richtigen“ Antworten setzt; in der Schulentwicklungsforschung gibt es viele Befunde, die dies belegen (vgl. z.B. Kandera u.a. 1996). Offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit und Projektunterricht, entdeckendes und problemorientiertes Lernen und damit die Entwicklung von Kreativität und Interessen, haben oft - wenn überhaupt - in der Grundschule Platz. Wie haben es andere Länder geschafft, aus dem alten Paradigma des Lernens - zumindest teilweise - auszubrechen?
- Zum anderen liegt mir daran, den Blick über die Lehr- und Lernkultur im Klassenzimmer hinaus zu richten, ihn sogar über die Lehr- und Lernkultur der

Schule hinaus zu richten. In einer Zeit, in der die Qualität der Einzelschule die Diskussion bestimmt, könnte man zwar meinen, dass in erster Linie die in den einzelnen Schulen unterrichtenden Lehrer darüber entscheiden, ob und inwieweit sich neue Lehr- und Lernformen etablieren. Dies ist auch sicher richtig. Dennoch ist es zu einfach, zu ausschließlich gedacht. Denn eine neue Lehr- und Lernkultur entsteht nicht im luftleeren Raum. Sie ist immer eingebettet in sie umgebende Systeme, die Neues in unterschiedlichem Maß behindern oder befördern: Die Lehr- und Lernkultur einer Schule ist vor allem eingebettet in das sie umgebende Schulsystem, also in das bürokratische Unterstützungs- (und Kontroll-)system aus Ministerium und Schulaufsicht und den nachgeordneten Lehrerfortbildungsinstituten. Und sie ist eingebettet in die sozialen und ökonomischen Systeme vor Ort, zu denen die Eltern ebenso gehören wie der Schulträger, zu der die Betriebe in der Region ebenso gehören wie kommunale Einrichtungen, also das Jugendamt, der städtische Sportverein oder die Volkshochschule.

In meinem Beitrag möchte ich daher ins Ausland schauen und die Rahmenbedingungen beleuchten, unter denen eine neue Lehr- und Lernkultur auch in unseren Schulen entstehen kann. Ich möchte dies tun, indem ich Sie über den Atlantik hinweg nach Kanada entführe: Dort haben sich nicht nur einzelne Schulen auf den Weg gemacht, sondern auch die Schulaufsicht und die Partner aus dem schulischen Umfeld. Gemeinsam haben sie eine neue Lehr- und Lernkultur in den Schulen initiiert und unterstützt.

Ich habe das kanadische Beispiel des Durham Board of Education gewählt, weil es besonders anschaulich und konsequent ist; allerdings liegen ähnliche Erfahrungen auch in Dänemark oder in einigen Schweizer Kantonen vor. Die kanadischen Erfahrungen werde ich nach einer kurzen Vorstellung des Durham Board und der dortigen Lehr- und Lernformen zu zwei zentralen Strategien des Wandels bündeln; zwei Strategien, die auch uns in Deutschland Hinweise darauf geben, wie eine neue Lehr- und Lernkultur an den Schulen entstehen und gestützt werden kann.

### **Das Durham Board of Education**

Das Durham Board of Education in der ost-kanadischen Provinz Ontario ist eine Schulbehörde, in der die Aufgaben der (unteren) Schulaufsicht und der Lehrerfortbildung wahrgenommen werden. In den 80er Jahren war das Durham Board Schlusslicht im Vergleich zu anderen Schulbezirken in Ontario: Im Ranking der Schülerleistungen, wie es in Kanada üblich ist, schnitt das

Durham Board schlecht ab. 1988 begann sich etwas zu ändern. In der Automobilindustrie, die die Region Durham stark prägt, diskutierte man die Nachteile von starrer Hierarchie und strikter Arbeitsteilung; Gruppenarbeit wurde entdeckt. Am Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston formte Peter SENGE den Begriff der „Learning Organization“. Und die Erkenntnisse der pädagogischen und psychologischen Forschung machten deutlicher denn je, wie Lernprozesse erfolgreich angelegt werden sollten, welche alternativen Lehr- und Lernformen in der Schule tragfähig sind, wie unser Gehirn arbeitet und was wir ihm wie „anbieten“ müssen, um zu lernen.

Reinhard Kahl, der 1996 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung einen Film über das Durham Board gedreht hat, schildert seine Eindrücke aus Durham:

„Am Durham Board erlebt man, wie einer lernenden, sich selbst steuernden Organisation etwas gelingt, was Einrichtungen, die von außen durch Vorschriften ferngesteuert werden, nicht schaffen: eine Atmosphäre, in der Lehrer und Schüler das Risiko von Lernprozessen wagen. Der Trugschluss, Lernen durch Kopieren fertiger Lösungen fördern zu können, ist so kräftezehrend wie unergiebig. Die Durham-Idee dagegen ist einfach, wenn auch manchmal schwer zu verwirklichen: ‚Unsere Strategie ist, dass Lehrer lernen. Schüler, die lernen, sind dann unsere Ernte.‘ Lernen wird heute unvermeidlich, auf allen Ebenen und in vielen Spielarten. Wenn z.B. 80% der Technologien, die heutige Schüler später benutzen werden, noch gar nicht erfunden sind, dann müssen Kinder in Schulen vor allem die Erfahrung machen, Wissen selbst zu entwickeln. Herkömmliche Schulen haben Ausführende herangezogen. ‚Jeder Lernende hat seinen eigenen mentalen Fingerabdruck‘, sagt Norm Green vom Durham Board of Education und berichtet von einer Studie kanadischer Hirnforscher. Danach ist das Gehirn von Schülern den ganzen Tag nie schwächer erregt, als während des Schulunterrichts. Unser individuellstes Organ will individuell angesprochen werden, sonst döst es dahin. Welche Verschwendung.“

Weil an den Schulen des Durham Board wenig verschwendet wird, wurde es 1996 - also bereits vor vier Jahren - von der Bertelsmann Stiftung als das seinerzeit weltweit innovativste Schulsystem ausgezeichnet. Das Bestechende an diesem Board war und ist, dass es sich zusammen mit den etwa 130 Schulen seines Zuständigkeitsbereiches erfolgreich auf einen kulturellen Wandel eingelassen hat. In einem achtjährigen Prozess war aus einer klassischen Behörde ein Dienstleistungszentrum für öffentlichen Schulen geworden (private

Schulen gibt es in Kanada kaum). Dieser Wandel ist bis heute sowohl im Board als auch in den Schulen zu spüren: Superintendenten (das Äquivalent zu unseren Schulaufsichtsbeamten), Schulleitungen, Lehrer, Eltern und Gemeinde-Vertreter haben es geschafft, eine neue Lehr- und Lernkultur zu entwickeln. Neben den fachlichen Inhalten wollten sie der Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Lernprozess der Schüler ein größeres Gewicht verleihen. Sie haben das schüleraktive Lernen durch das „*Cooperative Learning*“ zum Dreh- und Angelpunkt ihres Wandlungsprozesses gemacht.

### **Neue Lehr- und Lernformen im Durham Board: Cooperative Learning & Co.**

Beim Cooperative Learning handelt es sich nicht um den klassischen Gruppenunterricht, sondern um einen umfassenderen Ansatz, der die Lernenden systematisch in einen aktiven, an einem gemeinsamen Ziel orientierten und schülerzentrierten Lernprozess einbindet. Dabei werden Gruppenfähigkeit, Problemlösefähigkeit und weiterführende Lernstrategien nach und nach entwickelt und eingeübt. Cooperative Learning bedeutet, für den *gemeinsamen* Erfolg zu lernen, und ergänzt damit das individualistische Lernen („Ich lerne für meine gute Note.“) und auch das wettbewerbsorientierte Lernen („Ich lerne, damit ich besser bin als mein Nachbar“), die im traditionellen Unterricht dominieren. Die fünf zentralen Elemente des Cooperative Learning, die es nach und nach zu entfalten gilt, sind

1. die positive Abhängigkeit innerhalb der Gruppe (z.B. im Hinblick auf das Ziel oder die zur Verfügung stehenden Ressourcen),
2. die Verantwortung für sich und die Gruppe,
3. die unmittelbare und persönliche Interaktion der Gruppenteilnehmer,
4. die Gruppenfähigkeit und
5. die Reflexion des Gruppenprozesses.

Der Ansatz des Cooperative Learning basiert auf den Erkenntnissen der lernpsychologischen Forschung, dass wir dann am meisten lernen, wenn wir über den Lerninhalt diskutieren, ihn selbst erfahren oder ihn an andere weitergeben. Wenn wir Lerninhalte nur lesen oder hören und sehen, können wir uns vergleichsweise wenig merken. In die Unterrichtsarbeit mit dem Cooperative Learning am Durham Board wurden nach und nach weitere Forschungserkenntnisse integriert, z.B. die von Howard GARDNER (1993) über multiple Intelligenzen oder die Arbeiten BUZANS (1990) zum Mind-Mapping. Darüber hinaus erhielten Lehrer ganz praxisrelevante Trainings zu Fragen des „Class-



room Management“, also des alltäglichen „Handlings“ der sozialen Situation in der Klasse, und zu didaktisch-methodischen Strategien (vgl. BENNETT 1991). Bei all dem wurde und wird das Cooperative Learning immer als *ein* möglicher Zugang gesehen, der neben anderen didaktisch-methodischen Zugängen wie dem entdeckenden Lernen, dem problemorientierten Lernen, dem Lehrervortrag, dem fragend-entwickelnden Unterricht, der Einzelarbeit, etc. steht (vgl. BENNETT/GREEN 1995). Mit dem Einsatz des Cooperative Learning traten auch alternative Formen der Leistungsbewertung neben Tests und Klausuren: Ansätze und Fortbildungen zu Schüler-Leistungsmappen, so genannten Portfolios, und zur Schüler-Selbstevaluation wurden entwickelt (vgl. z.B. ROLHEISER 1996). Schüler sollen lernen, sich neben den vorgegebenen Zielen eigene Ziele zu setzen und ihre Zielerreichung selbst einzuschätzen.

### **Strategien des Wandels**

Das Besondere am Durham Board ist, dass das Cooperative Learning nicht an einer oder fünf Modellschulen eingeführt wurde; es hat buchstäblich *alle* 130 Schulen des Board erreicht, d.h. *alle* Schulleiter, Lehrer, Schüler und auch Eltern, die in Durhams Schulen arbeiten und lernen. Um dies zu ermöglichen, standen - übrigens zu einer Zeit, in der auch in Kanada immer weniger öffentliche Mittel für die Schulen bereitgestellt wurden (und werden) - zwei Strategien des Wandels im Zentrum: das konsequente systemische Denken und Handeln, d.h. das Einbinden unterschiedlicher Akteure in den Veränderungsprozess, und eine Personalentwicklungsstrategie, d.h. eine Qualifizierungsoffensive für die Mitarbeiter des Board, für die Lehrer und Schulleiter.

- **Systemisches Denken und Handeln: Einbinden der Schulleitung, Schulaufsicht und der Partner vor Ort**

Angesichts des schlechten Abschneidens bei den provinzweiten Tests setzten sich 1988 Lehrer, Schulleitungen, Vertreter des Board und Wissenschaftler der Universität Toronto in Durham zu einem sog. „Lernkonsortium“ zusammen. Alle waren sich darin einig, dass Schulreform im Klassenzimmer beginnen, aber zugleich die gesamte Schule einbeziehen müsse. Sie stützten sich auf Peter SENGES Erkenntnisse zur Lernenden Organisation, die sich u.a. durch systemisches Denken und Team-Lernen auszeichnet. Systemisch Denken bedeutet vor allem, die ein System umgebenden Systeme mit zu berücksichtigen, die gegenseitigen Abhängigkeiten zu erkennen und Personen einzubeziehen. Daher war der Ausgangspunkt für die Arbeit des Lern-Konsortiums

eine Befragung unter allen Personen, die lokal und regional in die Bildungsarbeit der Schulen eingebunden waren: Mitarbeiter des Board, Lehrer, Schulleitungen, Schüler, Eltern, Betriebe und Gemeindevertreter waren aufgefordert, die Leistungen des Board zu reflektieren und Verbesserungswünsche zu äußern. Aus den Ergebnissen erstellte das „Lernkonsortium“ das erste „Mission Statement“ des Durham Board als Leitbild für die Schulentwicklung in der Region. Es benannte konkrete Ziele der Bildungsarbeit vor Ort und leitete seinen „System Plan“ als die notwendigen strategischen Maßnahmen ab. Seitdem werden Ziele und Maßnahmen alle zwei Jahre überprüft und ggf. verändert.

Das Mission Statement stellt bis heute die Schüler in ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung in den Mittelpunkt. Als konkrete Ziele werden im „System Plan“ u.a. benannt,

- bei Entscheidungen die Sicht auf den Schüler einzunehmen und zu bewahren („Students first“),
- gleiche Lernchancen für alle bereitzustellen („Learning“),
- die Zusammenarbeit von Einzelnen, Gruppen und Dienstleistenden in der Gemeinde zur Unterstützung einer qualitativ hochwertigen Bildung und Erziehung voranzutreiben („Interdependance“),
- die Schüler darin zu bestärken, für ihren persönlichen Erfolg verantwortlich zu sein, ihn zu erfahren und zu schätzen („Personal Success“),
- ein Klima des Respekts gegenüber sich selbst und anderen zu stärken („Respect“).

Entsprechend verpflichtet sich das Board im „System Plan“,

- die Qualität des Lehrens und Lernens sicherzustellen,
- die vorhandenen Mittel zugunsten des Lernprozesses der Schüler einzusetzen,
- Fortbildungsmaßnahmen laufend für alle Mitarbeiter des Board bereitzustellen,
- neue Technologien in das Curriculum zu integrieren,
- schulbezogene Entscheidungsfindungen zu forcieren und
- Partnerschaften mit der Kommune und ihren Vertretern und Einrichtungen zu initiieren.

Diese Ergebnisse nutzte das Durham Board auch dazu, um seine Personalentwicklungsstrategie zu verändern und stärker selektiv bei den angebotenen Trainings vorzugehen: „*We stopped providing a never-ending and unconnected smorgasbord of activities from which teachers were to select.*“ (BENNETT/GREEN 1995:31). Dabei wurde das Cooperative Learning als neue Lehr- und Lernform in den Vordergrund gestellt, weil es bei vielen Lehrern gefragt war; es sollte in der regionalen Schulentwicklungskultur verankert werden. Ein Großteil der zur Verfügung stehenden, knappen Mittel wurde in eine umfassende, *systematische* und *konsequente* Fortbildungs-Offensive mit klarer Multiplikationsstrategie gesteckt.

• **Personalentwicklungsstrategie: Systematische Lehrerfortbildung in Teams**

Das Durham Board schickte zunächst 20 Mitarbeiter, Lehrer und Schulleiter zu einer siebentägigen Sommerakademie, die das Lern-Konsortium organisierte. Vorab wurden Kriterien für die Teilnahme an den Sommerakademien entwickelt:

- Lehrer und Mitarbeiter des Board sollten freiwillig teilnehmen.
- Es sollte immer ein Schulteam aus Schulleitung und zwei Lehrern teilnehmen.
- Die Teilnehmer mussten bereit ein, das Gelernte im Unterricht anzuwenden.
- Alle Teilnehmer mussten sich zur Teilnahme an den Folge-Seminaren bereit erklären.
- Die Lehrer mussten sich bereit erklären, ihre verschriftlichten Cooperative-Learning-Stunden mitzubringen, um sich darüber austauschen zu können.

Als „Gegenleistung“ für das Engagement der Lehrer erklärte sich das Board bereit, einen Pool sogenannter „supply-teacher“ („Versorgungs-Lehrer“), bereitzustellen, die die sich fortbildenden Kollegen im Unterricht vertreten. Eine Maßnahme übrigens, die bis heute als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen des gesamten Entwicklungsprozesses gilt. Die Teilnehmer der Akademie lernten das „Cooperative Learning“ als Ansatz schüleraktiven Lernens in Theorie und Praxis kennen, wandten die Methoden im eigenen Lernprozess an und beschäftigten sich mit den Arbeiten von Michael FULLAN und Peter SENGE zum schulischen Wandel bzw. zur lernenden Organisation (vgl. FULLAN 1991, 1994; SENGE 1990). Auf drei weiteren Sommerakademien in den Jahren 1989 bis 1992 wurden diese Kenntnisse vertieft und erweitert. Das Cooperative Learning als konkreter Ansatz der Unterrichtsentwicklung wurde also in eine ganzheitliche, systemische Sicht auf Entwicklungsprozesse eingebettet.

Zwischen 1988 und 1995 führt das Durham Board bereits zehn eigene Sommerakademien zum Cooperative Learning durch. Außerdem wurden fachbezogene Fortbildungen zum Cooperative Learning, z.B. in Mathematik, den Naturwissenschaften und Fremdsprachen, durchgeführt, um curriculare Bedürfnisse zu treffen. Variationen und Ergänzungen zum Cooperative Learning, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet hatten, wurden in die Trainings integriert. Seit 1995 werden diese Trainings während des gesamten Jahres am Board für die Kollegen angeboten. Parallel wurden Fortbildungskurse für die Schulleitungen und Board-Mitarbeiter zur „Führung der Kooperativen Schule“ durchgeführt und entsprechende Bausteine zur Ausbildung und Qualifikation zum Schulleiter entwickelt. Dabei ging es vor allem um den Aufbau von Teamstrukturen im Kollegium, u.a. durch Mitarbeiter-Runden und Steuergruppen. Durch die enge Anbindung an die Universität Toronto und die dortige Lehrerbildung wurden auch Studenten an die neuen Lehr- und Lernformen herangeführt.

Acht Jahre nach Beginn des Prozesses, im Jahr 1995, hatten in Durham fast alle 3.500 Lehrer, Schulleitungen und Verantwortliche in den Schulbehörden aufgrund der konsequenten Multiplikationsstrategie einen ähnlichen Lernprozess zum Cooperative Learning durchlaufen. Die Ausrichtung an gemeinsam definierten Zielen für die lokalen und regionalen Entwicklungen und die Fokussierung der Fortbildungsstrategie auf wenige, zentrale Facetten der Unterrichts- und Schulentwicklung hatten dazu geführt, dass alle am Prozess Beteiligten eine gemeinsame Sprache gelernt hatte: Sie hatten gemeinsame Begriffe gebildet, sich einen gemeinsamen theoretischen und praktischen Hintergrund für ihren schulischen Alltag erarbeitet und aufgrund der gleichen Qualifikationen eine gemeinsame Evaluationsbasis geschaffen. So basieren z.B. die Lehrer- und Schulleitungs-Beurteilungen in Durham auf Kriterien, die sich aus dem Cooperative Learning und der Teamarbeit in den Kollegien ergeben. In Durham hatte sich eine neue Lehr- und Lernkultur entwickelt, die mit einem veränderten Rollenverständnis aller Akteure einher ging: Gemeinsam, durch Teamarbeit und Dialog wurde die Schule verbessert; Lehrer als Team-Lernende wurden zu authentischen Vorbildern für die Schüler. Der Erfolg zeigte sich nicht zuletzt darin, dass die Region Durham bei den in Kanada üblichen provinzweiten Leistungstests seit 1995 sehr gut abschneidet.

## Was lernen wir in Deutschland daraus?

Das Beispiel des Durham Board zeigt vor allem, dass die zentralen Elemente, die eine neue Lehr- und Lernkultur in den Schulen schaffen können, *Partnerschaft, Kooperation und Dialog* sind, und zwar in erster Linie zwischen *Schulen, Schulaufsicht und Lehrerfortbildung*. Aber auch Partnerschaft, Kooperation und Dialog zwischen allen Akteuren, die für das Lehren und Lernen der Kinder und Jugendlichen in einer (überschaubaren) Region verantwortlich sind und über deren Zukunftschancen entscheiden.

Wir in der Bertelsmann Stiftung bemühen uns seit 1997, die Erfahrungen aus Durham in verschiedenen Modell-Projekten in Deutschland greifen zu lassen. So wird z.B. im Projekt *Schule & Co.* im Kreis Herford versucht, eine regionale Bildungslandschaft aufzubauen, die ähnlich wie das Durham Board auf Unterrichtsentwicklung und zugleich auf den Dialog mit kommunalen Partnern setzt. Ein Leitbild für die kommunale Schullandschaft unter Einbezug aller relevanter Interessengruppen entsteht im Projekt „*Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt*“. Das in Durham und anderswo erfolgreich praktizierte Prinzip, dass Praktiker von Praktikern lernen, greift im „*Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland*“, und im „*Internationalen Netzwerk Innovativer Schulsysteme*“ arrangiert die Stiftung hierarchieübergreifende Arbeitsrunden mit Vertretern aus Schulen und der Schulaufsicht. Zudem wurde in beiden Schulnetzwerken im vergangenen Jahr eine internationale Sommerakademie zu neuen Lehr- und Lernformen durchgeführt, mit der das gebündelte Know-how der kanadischen Trainerinnen und Trainer aus dem Durham Board nach Deutschland geholt wurde. Diese Sommerakademie wurde bereits von den Landesinstituten in Thüringen und Nordrhein-Westfalen aufgegriffen, und die Bertelsmann Stiftung organisiert derzeit eine neue Sommerakademie für Schulleitungen zu Fragen des „*Leadership and Change*“, also der Führung und des Wandels in der Schule.

Bei all dem ist es jedoch entscheidend, dass die Stiftung immer nur Anregungen geben kann, dass sie aufzeigt, dass und wie Entwicklungen möglich sind. Das Beispiel Durham macht deutlich, wie grundlegend es ist, dass diese oder andere Anregungen in den systemischen Zusammenhang einer (nicht allzu weit gefassten) Bildungsregion eingebettet werden. Es reicht nicht, auf das Engagement *einzelner* Lehrer in *einzelnen* innovativen Schulen zu vertrauen und es damit dem Zufall zu überlassen, wo Schüler zeitgemäß lernen und wo

nicht. Ziel aller Schulentwicklungsbemühungen muss es sein, *alle* Kinder und Jugendliche so zu unterrichten und zu erziehen, dass sie den aktuellen und zukünftigen Bedürfnissen - und zwar sowohl den *persönlichen*, den *gesellschaftlichen* als auch den *beruflichen* - gewachsen sind. Dazu brauchen wir einen Dialog über Bildung, der weit über das hinaus geht, was das „Forum Bildung“ im Internet und heute auf dieser Konferenz - im besten Sinne - eröffnet hat:

- **Wir brauchen dazu erstens** einen Dialog über Bildung „vor Ort“, der jenseits der „inner circles“, jenseits der Expertengremien, geführt wird. Es bedarf der konzertierten Aktion der verantwortlichen Akteure vor Ort: Wenn Eltern, Lehrer, Schulleitungen, Schulaufsicht und Lehrerfortbildung, Kommune und örtliche Betriebe gemeinsam ihre Bildungsziele und -maßnahmen definieren, beteiligen sie sich auch aktiv an deren Umsetzung und bündeln ihre Ressourcen.
- **Wir brauchen zweitens** eine systematische und konsequente Unterstützung der Lehrer und Schulen durch die Schulaufsicht und die Lehrerfortbildung, die bereit sein müssen, ihre eigenen Leistungen zu hinterfragen und offizielle Zeit in eine konsequente Personalentwicklung zu investieren, die die Bedürfnisse der Schulen trifft.

Kurzum: Partnerschaft, Kooperation und Dialog in der (überschaubaren) Bildungsregion - darin liegt der Schlüssel dafür, dass sich neue Lehr- und Lernkulturen ausbilden können, dass Ressourcen gebündelt werden, dass sich Schulsystem und Schulen gemeinsam verändern.

Literatur

---

- Buzan, Tony** (1990): Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken. München.
- Bennett, Barrie** (1991): Cooperative Learning: Where heart meets mind. Toronto.
- Bennet, Barrie/Green, Norm** (1995): Beyond Classroom Walls: The Long-Term Payoffs of Cooperative Learning. In: Cooperative Learning. 15, 1: 30-33.
- Fullan, Michael G. et al.** (1990): Linking Classroom and School Improvement. In: Educational Leadership. 47, 8:13-15.
- Fullan, Michael G.** (1991): The New Meaning of Educational Change. New York.
- Fullan, Michael G.** (1994): Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London u.a.
- Gardner** (1993): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York
- Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Günter** (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O. u.a. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch für Schulentwicklung. Band 9. Weinheim/München. S. 57-113.
- Rolheiser, Carol** (ed.) (1996): Self-evaluation. Helping Students get better at it! A Teacher's Resource Book. A collaborative product of the clear group. Toronto.
- Senge, Peter M.** (1990): The fifth Discipline. Deutsch (51998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

Dr. Annette Czerwanski  
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Tel. (05241) 817413  
Annette.Czerwanski@Bertelsmann.de

---



Kerstin Tschekan

## Moderne Lehrstrategien und Konsequenzen für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung

Die Erhöhung der Qualität von Unterricht setzt eine Vorstellung von qualitätsvollem Unterricht voraus. Akteure in einem System von Unterrichtsverbesserung und dessen Unterstützung sollen ein gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht und der Entwicklung haben, also von wo soll es in welche Richtung gehen?

Sind es die traditionellen Tugenden, die wieder mehr im Mittelpunkt stehen sollen (also Pünktlichkeit, Fleiß, Disziplin, Betragen...), um dem „unorganisierten“, „Kuscheleckenunterricht“ entgegenzuwirken. Geht es mehr um das Wohl fühlen in der Schule - und wie kommt man dann zu Leistungen? Und was meinen wir mit „Leistungen“, heißt dass viel über einen Gegenstand zu wissen? Oder will qualitätsvoller Unterricht alles, oder ist es irgend etwas dazwischen?

### **Ein Angebot – eine Vorstellung von Unterrichtsentwicklung**

Konzepte zur Unterrichtsentwicklung sind nicht wertfrei, sondern es liegen immer Einstellung zum Schüler, zum Lehrer zu deren Lernprozessen und zu deren Entwicklung zugrunde. Die Vorstellung, ein Schüler könne in der Schule alles lernen, was er in seinem Leben einmal brauchen könnte, ist längst überholt. Daraus resultieren Anforderungen wie lebenslanges Lernen und die dazu benötigte Lernkompetenz.

Ziel ist demnach der selbständig lernen könnende (und damit denken können-de) Schüler, auch in Kooperation mit anderen Schülern und möglichst mit Freude am Lernen.

Der Schüler soll die Gelegenheit haben, wirklich selbständig an komplexen Aufgabenstellungen in einem vorrangig selbst bestimmten Lernprozess zu lernen. Der Lehrer agiert in diesem Fall als Lernbegleiter.

In der Praxis haben wir aber häufig lehrergesteuerte Lernprozesse, in dem der Schüler vor allem der Hörende, Antwortende, Gelobte oder Getadelte ist. Der Lehrer hält Lehrervorträge oder unterrichtet im sogenannten fragend-entwickelnden Unterricht.

Entwicklung bedeutet nicht den lehrergesteuerten Unterricht abzuschaffen und auch nicht, ihn schlicht durch offenen Unterricht zu ersetzen.

Wenn man das versucht, ohne dass die Schüler die Voraussetzungen haben, den gesamten Lernprozess selbständig zu gestalten (und der Lehrer auch nicht immer die Voraussetzungen hat, sie wirklich zu begleiten), dann gibt es zwei Möglichkeiten des Misserfolgs:

- entweder es findet gar kein Lernen statt (oder es wird zu wenig zu flach, von zu wenig Schülern gelernt),
- oder der Lehrer nimmt aus der Not wieder die Rolle des Instruierenden, Wegweisenden an.

Voraussetzungen dafür, dass die Schüler tatsächlich selbständig lernen, dass heißt, dass sie den gesamten Lernprozess – selbständig vollziehen – ist, dass sie die dafür benötigten Verfahren und Methoden beherrschen (nicht nur kennen).

Der Schüler soll sich die Fähigkeiten zum selbständigen Gestalten des eigenen Lernprozesses, einschließlich des Vorbereitens (Ziel setzen, Material finden, Planen) und des Nachbereitens (Lernergebnisse und –prozesse reflektieren), aneignen. Der Lehrer muss die Fähigkeiten besitzen, die Lehrprozesse entsprechend zu gestalten, also spezielle Unterrichtseinheiten zum Lernen von Methoden, zur Reflexion und Verbesserung des Lernens und zur effektiven Zusammenarbeit. Dies vor allem (nicht nur), nenne ich den Unterricht der geteilten Steuerung. Dieser liegt zwischen lehrergesteuertem und offenen Unterricht. Dieser Unterricht ist zum großen Teil (nicht nur) dadurch charakterisiert, dass sich der Lehrer dafür verantwortlich fühlt, dass alle Schüler im Klassenraum überhaupt lernen. Die entsprechende **aktivierende Didaktik** ist gekennzeichnet durch kooperatives Lernen, durch wirkliche Instruktionen zum Denken, durch Unterrichtslerngespräche.

Egal ob der Unterricht eher lehrergesteuert oder offen ist - der Lehrer muss in allen drei Unterrichtsarten drei Lehrerrollen gut beherrschen, entsprechend dem Lernstoff und dem Entwicklungsstand:

- die instruierende Rolle (nicht nur im lehrergesteuertem Unterricht)
- die aktivierende Rolle (nicht nur im Unterricht mit geteilter Steuerung)
- die begleitende Rolle (nicht nur im schülergesteuerten „offenen“ Unterricht).

Die instruierende Rolle entspricht am ehesten der kognitiv-behavioristischen Lerntheorie, die aktivierende Rolle gehört v.a. zum traditionellen Kognitivismus und die begleitende Rolle soll hier v.a. mit dialektisch-konstruktivistischen Lerntheorien begründet sein.

Praktisch bedeutet das für guten Unterricht, der Lehrer muss in einer Weise vortragen können, die allen Schülern verständlich ist, die die Schüler mit „offenem Mund“ zuhören lassen; er muss wirkliche Denkfragen für alle Schüler im Klassenraum stellen können, er muss wirkliche Unterrichtslerngespräche für alle Schüler im Klassenraum führen können, er soll soziale Arbeitsformen so instruieren können, dass tatsächlich alle Schüler nicht nur arbeiten, sondern auch lernen. Er muss das Schülerlernen begleiten können, indem er bei Bedarf „mit den Händen auf den Rücken“ reguliert, indem er einzelne Schüler in ihren individuellen Lernentwicklungen coacht.

Der Lehrer soll diese drei Rollen nicht nur beherrschen, sondern diese auch funktionell einsetzen. Grundlage dafür ist die Fähigkeit zu „ahnen“, was er mit welcher - zu den Rollen gehörenden - Methode mit den Schülern erreichen kann. Der Meisterlehrer verfügt über „Methodenklugheit“, beherrscht nicht nur die Methodenvielfalt oder gar -einfalt.

***Es geht also nicht um Abschaffung von traditionellem Frontalunterricht, es geht auch nicht darum, nur zu den Traditionen zurückzukehren, sondern es geht um die eigentliche Aufgabe des Lehrers, den Schülern das Denken zu ermöglichen und es auch verbindlich zu fordern.***

Auch wenn ich nur über den Lehrer im Unterricht gesprochen habe und die wahrscheinlichen Auswirkungen auf das Lernen der Schüler angedeutet habe, soll das nicht bedeuten, dass von der Annahme ausgegangen wird, dass bestimmtes Lehrerverhalten immer zu bestimmten Schülerverhalten führt (Lehr- und Lernkurzschluss). „Gutes“ Lehrerhandeln (zu dem außer den Beherrschen funktioneller Methoden auch Fähigkeiten zur Gruppendynamik, Kenntnisse zur Lernpsychologie und den entsprechenden Schlussfolgerungen für das Ausfüllen der Lehrerrollen und eigenes Entwicklungspotential gehören) verstärkt aber die Chance, dass das Ziel des selbständigen lernenden Schülers erreicht wird. Der Lehrer ist die Schlüsselfigur zur Verbesserung der Qualität im Klassenraum.

### **Fortbildung von Lehrern zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts**

Die Qualität des Unterrichts ist abhängig von „harten“ Bedingungen (Schülerzahl, Räumlichkeiten...) und von „weichen“ Bedingungen (Ressourcen und Kompetenz bei Lehren und Schülern). Ein wesentlicher Faktor für Widerstand gegen Veränderungen ist bei Betroffenen die bewusste oder unbewusste

Einsicht, dass man das, was da scheinbar verlangt wird, nicht kann – entweder aus Mangel an Kraft- bzw. Zeitressourcen oder aus Mangel an entsprechenden Fähigkeiten. In diesen Bereichen müssen Lehrer unterstützt werden. Veränderungen brauchen Zeitressourcen, und Lehrer müssen die Möglichkeiten haben, sich die benötigten Kompetenzen anzueignen. Bei den Kompetenzen zur Unterrichtsverbesserung handelt es sich nicht nur um Kenntnisse über neue Unterrichtsmethoden, sondern beim Verändern des Lehrerhandelns entsprechend der Lehrerrollen brauchen Pädagogen Fähigkeiten, die durch Kennen lernen, Üben und Anwenden erworben werden können.

Die Art und Weise der Fortbildung, die wir dazu entwickelt haben, ist das ***Didaktische Training***.

Beim Didaktischen Training eignet sich eine Gruppe von Lehrern einer Schule oder ein gesamtes Kollegium Fähigkeiten entsprechend der Lehrerrollen an. Die Inhalte des Trainings sind zum Beispiel: gehirngerechter Lehrervortrag, Instruktionen geben, Unterrichtslerngespräche, kooperatives Lernen, Methodenlernen der Schüler, Entwickeln sozial-kommunikativer Fähigkeiten bei Schülern, aber auch offene Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Freiarbeit, Lernen an Stationen, der Umgang mit „schwierigen“ Klassen oder Schülern. Hinzu kommen Themen zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten durch die Lehrer selbst, auch Fähigkeiten zum Nachsprechen gegenseitiger Hospitantinnen. Das Didaktische Training ist methodisch als Modell für möglichen modernen Unterricht aufgebaut, das bedeutet, die Methoden werden, wo möglich mit den selben Methoden erworben (z.B. kooperatives Lernen mit kooperativem Lernen), wobei Phasen der Reflexion und Fallbesprechung ebenso bedeutsam sind.

Das Didaktische Training wird für die Kollegen verschiedener Fächer gemeinsam durchgeführt. Das hat den Vorteil, dass wenn zu Methoden gearbeitet werden soll, auch tatsächlich zu Methoden und nicht in erster Linie zu Fachsachstoff gearbeitet wird. Die Fähigkeiten sind aber meist auf Fähigkeiten zur Verbesserung des Fachunterrichts gerichtet. In bestimmten Phasen erarbeiten Fachgruppen Unterrichtsvorbereitungen für ihr Fach.

Das Didaktische Training ist prozessbegleitend und schulspezifisch und damit langfristig nur wirksam in Verbindung mit Maßnahmen zur Schulentwicklung. Didaktisches Training ist nur ein Teil zur Entwicklung der Fähigkeiten bei Lehrern. Es ist nicht wirksam, wenn die Lehrer nach der Anwendung des Geübten im Klassenraum nicht die Möglichkeit zur systematischen Reflexion

mit Kollegen haben. Das bedeutet, am erfolgreichsten ist Unterrichtsentwicklung, wenn mehrere Kollegen, die mit den gleichen Schülern arbeiten, ein gemeinsames Entwicklungsziel verfolgen.

Es ist nicht nur die kollektive Beratung zu Erfolgen und Misserfolgen. Wenn mehrere Kollegen mit den gleichen Schülern ähnliches in abgestimmter Weise verändern, ist der Aufwand des einzelnen adäquat geringer, die Erfolgsaussichten höher.

Die abgestimmte Zusammenarbeit der Kollegen mit einem gemeinsamen Ziel der konkreten Veränderung im Klassenraum ist der Inhalt von Schulentwicklungsprozessen.

***Im Kern ist Schulentwicklung die zielgerichtete Kommunikation von Kollegen in funktionelle Arbeitsstrukturen.***

Solche Zusammenarbeitsprozesse sind langfristig nur dann von Dauer, wenn sie für die Arbeit des einzelnen Lehrers nützlich ist. Das bedeutet, wenn mit akzeptiertem Aufwand etwas dabei „herauskommt“. Voraussetzung für die Effizienz von innerschulischen Kommunikationsprozessen ist professionelle Steuerung und Leitung der Schulentwicklungsprozesse. Große Bedeutung hat dabei eine schulinterne Steuergruppe, die qualifiziert ist, Prozesse zu moderieren, z.B. zur Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, zur Motivation, zur Entwicklung einer professionellen Kultur, zum Umgang mit Widerstand, zur schulinternen Evaluation - die ebenso über Kenntnisse zu modernen Lehr- und Lernstrategien verfügen muss.

Die Rolle der Schulleitung verändert sich. Sie ist verantwortlich für die Motivation der Kollegen, gibt Raum, fordert und unterstützt. Die organisiert weniger, arbeitet dafür mehr mit den Mitarbeitern, sie gibt Leitung.

Schulen bekommen mehr Gestaltungsfreiraum, sie sind aber wiederum Teil eines Systems. Die einzelnen Elemente des Systems können fördern, hemmen oder zeitweilig bedeutungslos sein.

Unterstützung ist es nur dann, wenn es die Schule in den Bestrebungen, die Qualität ihrer Arbeit zu unterstützen, fördert. Lehrerfortbildung zielt auf die Verbesserung der Fähigkeiten der Pädagogen, einschließlich des Schulleiters. Im ThILLM werden - neben der Organisation der zentralen Fachfortbildung - didaktische Trainer ausgebildet, die zwei bis drei Jahre mit den Kollegen einer Schule zur Verbesserung der Didaktischen Fähigkeiten arbeitet. Dies erfolgt immer im Zusammenhang mit der wirklichen Entwicklung in einer Schule. Die Aufgabe qualifizierter Schulentwicklungsberater ist vor allem die Fortbildung

(ca. zwei Jahre) und die Beratung innerschulischer Steuergruppen. Seit kurzem werden Coachs für Schulleiter ausgebildet, deren Aufgabe es sein wird, mit Schulleitern an deren individuellen Führungsfähigkeiten zu arbeiten. Diese Unterstützer sind als System zu verstehen, weil sie nach einem abgestimmten Konzept ausgebildet werden und arbeiten. Die Spezifik ihrer Aufgaben ist festgelegt und die externen Unterstützer werden in einem Netzwerk ihrerseits betreut.

Fortbildung zielt auf Fähigkeiten. Unterstützen bedeutet aber auch, Schulleiter zu motivieren und von ihnen Qualität zu fordern, gegebenenfalls zu regulieren. Dies ist Aufgabe der Staatlichen Schulaufsicht. Die systematische Entwicklung der Qualität der Schulaufsicht (z.B. „neue Aufgabenbeschreibung, Rollenverständnis, funktionelle Arbeitsstrukturen, Anreizsysteme, Fortbildung) ist ihrerseits Voraussetzung, um das starke „Instrument“ Schulaufsicht zur Sicherung der Qualität von Schulen wirklich nutzen zu können.

Dr. Kerstin Tschekan  
Thüringisches Institut für Lehrerfortbildung,  
Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka  
Heinrich-Heine-Alle 2-4  
99438 Bad Berka  
Tel. (036458) 56260  
ktschekan@thillm.Thueringen.de



Dagmar Gottschall · Harald Zeil

## Kurzprofil der Jenaplan-Schule Jena

Das Konzept unserer Schule beruht auf der Reformpädagogik Peter Petersens. Sein Jenaplan wurde seit 1923 entwickelt und 1927 international bekannt. Nach 1989 wollten einige Lehrer den Unterricht verändern und stießen auf den Jenaplan. Dieses Konzept bietet viele Möglichkeiten, Schule kreativ zu gestalten. So ordnen wir den Stoff, die Unterrichtszeit und die SchülerInnen anders als allgemein üblich: Anstelle der traditionellen inhaltlichen Gliederung durch Fächer und der organisatorischen Gliederung nach Jahrgangsklassen und 45-Minuten-Einheiten werden offene Lernsituationen möglich gemacht. Die folgenden Leitgedanken bestimmen noch heute die pädagogische Arbeit:

### Eine Schule

- mit Schulstrukturen und Unterrichtsinhalten, die Spielräume für spontanes, individuelles, gesellschaftlich-aktuelles, kritikbezogenes Lernen ermöglichen
- als Ort sozialen Lernens
- mit demokratischen Strukturen
- mit kindgerechtem Unterricht, das heißt projektorientiert und fächerübergreifend
- die Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ praktiziert
- als Ort der individuellen Förderung von Kindern
- die SchülerInnen bis zum 19. Lebensjahr gemeinsam in jahrgangsgemischten Gruppen lernen lässt.

Die Unterrichtsformen sind der Montagmorgenkreis, die Stammgruppenarbeit, die Kurse und die Feier.

Die Stammgruppenarbeit findet in drei mal 100 Minuten in den Mittelgruppen sowie vier mal 100 Minuten in den Obergruppen bzw. in dreimal 100 Minuten als Leistungsfachzeit in der gymnasialen Oberstufe statt, eingebettet in den jenaplantypischen Wochenrhythmus. Dieser enthält außer dem Montagmorgenkreis und der Wochenabschlussfeier noch die klassenstufenhomogene Kursarbeit. In letzterer werden Mathematik, die Fremdsprachen sowie Fächer, welche auch die Inhalte für die Stammgruppenprojekte „liefern“, unterrichtet. Diese umfassen deshalb die Fachbereiche Natur, Geografie, Geschichte, Sozialkunde, Kunst und Deutsch. Wenn es sich anbietet, sind die Projekte fächerübergreifend angelegt, wobei ein Fach meist Priorität behält. In den Mittelgruppen ist zunächst der Fachlehrer für die Vorbereitung des Projektes verantwortlich. Er beginnt mit der praktischen Umsetzung in seiner



Stammgruppe und gibt Erfahrungen an die anderen Stammgruppenleiter des Teams weiter. Der Stammgruppenleiter ist also in diesem Altersbereich ständige Bezugsperson für die Kinder während der Projekte. In den Obergruppen werden die Projekte nicht vom Stammgruppenleiter, sondern vom entsprechenden Fachlehrer eingeführt und betreut, um den jeweiligen fachlichen Anspruch zu wahren. Die Arbeit an einem Stammgruppenprojekt gliedert sich in drei Phasen: Die Einführungsphase wird vom Lehrer inhaltlich und methodisch aufbereitet. Sie soll die Schüler für das Thema aufschließen, bereits vorhandenes Wissen aktivieren und Neugier wecken. Es ist wichtig, klare Vorstellungen über den Rahmen des aktuellen Themas zu entwickeln, woraus sich dann die persönlichen Arbeitsgebiete ergeben. In der Erarbeitungsphase erfolgt die inhaltliche Erschließung überwiegend in selbstständiger Schülerarbeit. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, zu beobachten und analysieren, um zu gegebener Zeit helfend eingreifen zu können. Anhand der vom Lehrer bereitgestellten Literatur und zugänglich gemachter weiterer Informationsquellen erschließen sich die Schüler ihr Thema. Parallel dazu stellen sie sich Fragen, um die wesentlichen Inhalte der Texte heraus zu filtern und zu formulieren. Die Schüler helfen sich gegenseitig z.B. beim Aufstellen der Gliederung, im Umgang mit Literatur und Internet, beim Klären von Begriffen und Zusammenhängen oder bei praktischen Tätigkeiten. Das gibt ihnen Gelegenheit, ihre eigene fachlichen und methodischen Kompetenzen zu erweitern, zu erproben und sie machen die soziale Erfahrung, gebraucht zu werden. Die Jahrgangszugehörigkeit der Schüler spielt dabei keine Rolle, jeder kann sich entsprechend seines Entwicklungsstandes in die Gruppenarbeit einbringen. (Das ist nach unseren Erfahrungen auch eine wirksame Möglichkeit, Kinder und Jugendliche mit verschiedensten individuellen Besonderheiten zu integrieren.) Die in Jahrgangsklassen oft zu beobachtende Leistungs- und Zensurenkonkurrenz fällt dadurch weitestgehend weg. In der obligatorischen Präsentation am Ende einer Projektepochة stellen die Schüler ausgewählte Arbeitsergebnisse vor, fügen sie dadurch zu einem gemeinsamen Ganzen zusammen, üben sich in der gegenseitigen Ein- und Wertschätzung des Geleisteten und reflektieren ihren Arbeitsprozess. Hierbei kommt über die eigene Wissensaneignung hinaus der Anspruch hinzu, das Erarbeitete verständlich und anschaulich weitergeben zu müssen. Der Lehrer berät die Schüler dabei, stellt ihnen wenn nötig Anschauungsmaterial und Unterrichtsmittel zur Verfügung. Abschließend bewertet er die Arbeit jedes Schülers nach folgenden Kriterien: Arbeitsweise und -prozess, Präsentation der Ergebnisse, Qualität des Arbeitsergebnisses.

**Beispiel für die Projektplanung der Obergruppen und der Oberstufe 1. Halbjahr 1998/99**

| Woche             | Chinchilla  | Puma                                 | Skorpion                          | Dingo                             | Leistungsfach 121  | Projekt 101/111  |
|-------------------|---|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| 07.09. – 11.09.98 | Stammgruppenprojektwoche                          |                                      |                                   |                                   | Unterricht in allen Fächern, die nicht von den OG-Projekten betroffen sind (Ma, Ph, En, Frz, Ku, Mu, Geo, Sport), Beginn des Naturprojektes, Fertigstellung und Vertiefung des Internetprojektes |  |
| 14.09. – 18.09.98 | Deutsch:<br>pragmatische<br>Texte                 | Natur:<br>Leben im<br>Verborgenen    | Deutsch:<br>pragmatische<br>Texte | Kunsterziehung/<br>Sozialkunde    | 2. Leistungsfach<br>Englisch / Natur (Übungen<br>und Praktika) bis 28.09.  | Natur:<br>Zeitlicher Verlauf<br>natürlicher Vorgänge                 |
| 21.09. – 25.09.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 28.09. – 02.10.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 05.10. – 09.10.98 | Natur:<br>Leben im<br>Verborgenen                 | Geschichte /Geo:<br>Thüringen        | Sozialkunde/<br>Kunsterziehung    | Deutsch:<br>Pragmatische<br>Texte | 1. Leistungsfach<br>Deutsch und Mathematik<br>ab 30.09.  | Geo, W/R, SK:<br>Wir in Europa<br>(Verbindung mit<br>INTELE-Projekt) |
| 12.10. – 16.10.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 19.10. – 23.10.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 02.10. – 06.11.98 | Geschichte /Geo:<br>Zeitenwende                   | Sozialkunde/<br>Kunsterziehung       | Geschichte /Geo:<br>Thüringen     | Natur:<br>Leben im<br>Verborgenen | 2. Leistungsfach<br>Englisch / Natur (Projekt)   | Deutsch / Geschichte:<br>Arbeit zu den Epochen                       |
| 09.11. – 13.11.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 16.11. – 20.11.98 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 23.11. – 27.11.98 | Kunsterziehung/<br>Sozialkunde                    | Deutsch:<br>pragmatische<br>Texte    | Natur:<br>Leben im<br>Verborgenen | Geschichte /Geo:<br>Thüringen     | Projekt Ethik und evangelische Religionslehre  |  |
| 30.11. – 04.12.98 |   |                                      |                                   |                                   | 1. Leistungsfach<br>Deutsch und Mathematik   | Biologie 11  |
| 07.12. – 11.12.98 |   |                                      |                                   |                                   |  | Physik 10  |
| 14.12. – 18.12.98 | Projekt zur inhaltlichen Vorbereitung der Fahrten |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 07.01. – 08.01.99 | Geschichte /Geo:<br>Thüringen                     | Sozialkunde                          | Geschichte /Geo:<br>Zeitenwende   | Natur:<br>Radioaktivität          | 1. Leistungsfach<br>Deutsch und Mathematik   | Physik 11:<br>Erhaltungsgrößen<br>der Mechanik<br>Bio 10             |
| 11.01. – 15.01.99 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 18.01. – 22.01.99 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |
| 25.01. – 29.01.99 | Kunsterziehung                                    | Deutsch:<br>Erörtern<br>Heike Ginter | Natur:<br>Radioaktivität          | Geschichte /Geo:<br>Zeitenwende   | 2. Leistungsfach<br>Englisch / Natur<br>(Übungen und Praktika)   | Deutsch:<br>Erörtern und<br>Argumentieren                            |
| 01.02. – 05.02.99 |   |                                      |                                   |                                   |  |  |

In den Morgenkreisen werden in der Gruppe auftretende Probleme geklärt, und es wird zu Themen diskutiert, die einzelne Schüler vorbereitet haben. Die Feier jeden Freitagmittag wird als Resümee der Wochenarbeit verstanden und findet entweder in der Stammgruppe, im Team mit den parallelen Stammgruppen oder als gemeinsame Schulfeier statt.

### Übersicht über die Lerngruppen in der Gymnasialen Oberstufe der Jenaplan-Schule Jena

| Jahrgang        | Partner         | Bemerkungen   |
|-----------------|-----------------|---|
| 11 <sub>1</sub> | 10 <sub>1</sub> | gemeinsame Projekte in Deutsch, Naturwissenschaften sowie Wirtschaft/Recht, Sozialkunde und Geografie           |
| 11 <sub>2</sub> | 12 <sub>2</sub> | gemeinsamer Unterricht in allen Kursen; gleiche Farbe bedeutet über zwei Semester zusammenarbeitende Lerngruppe |
| 12 <sub>1</sub> | 13 <sub>1</sub> |   |
| 12 <sub>2</sub> | 11 <sub>2</sub> |   |
| 13 <sub>1</sub> | 12 <sub>1</sub> |   |
| 13 <sub>2</sub> |                 | Hoher Grad an selbstständiger Arbeit, teilweise gemeinsame Arbeit mit 112/122                                   |

Dagmar Gottschall · Harald Zeil  
Jenaplan-Schule, Jena  
Ziegenhainer Straße 52  
07743 Jena  
Tel. (03641) 394788  
zeil@jenaplan.j.th.schule.de

---

Renate Buschmann

## Projektorientiertes Lernen an der IGS Flensburg

Die Programmlinie, die ich vorstellen werde, ist im Laufe einer 8jährigen Aufbauphase an der IGS-Flensburg entwickelt und umgesetzt worden. Damit Sie die Aussagen zuordnen können, möchte ich zunächst die Schule vorstellen:

### **IGS Flensburg:**

- gegr. 1992 als Gesamtschule der ‚Neuen Generation‘
- vierzügige Ganztagschule (104 SchülerInnen pro Jg.)
- z.Zt. Jahrgänge 5-12 (13 in Vorbereitung)
- ca. 650 SchülerInnen und 48 Lehrkräfte
- Einzugsbereich: die gesamte Stadt (80%) und der Kreis (20%)
- keine Schule im sog. ‚Sozialen Brennpunkt‘
- SchülerInnenzusammensetzung: Gy 22%, R 55%, H 33%

Unsere Gründungsvision war das Bild einer Schule, in der ganzheitlich gelernt wird, soziale Erziehung stattfindet und der Einzelne gestärkt wird. Daraus entwickelte sich als Leitidee für unsere Arbeit:

1. die Schülerinnen und Schüler mit einem fundierten Basiswissen und einer souveränen Fachkompetenz auszustatten und
2. ihre Selbstwirksamkeit positiv zu fördern, d.h. Wissen um die eigene Wirksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, zu stärken.

Diesen Prozess wollten und wollen wir befördern durch besondere Lernsituationen sowie entsprechende Lernformen: durch selbständiges, selbstgeplantes und selbstverantwortetes Lernen sowie problemlösendes und teamorientiertes Handeln in und an Situationen, die sich an der Lebenswirklichkeit unserer Schülerinnen und Schüler orientieren. - Sie finden hier die Kriterien der Projektarbeit wieder, entsprechend haben wir uns bei der Auswahl der Lernformen u.a. an der Projektarbeit orientiert (= ‚Projektorientiertes Lernen‘) Im Laufe der zurückliegenden 8 Jahre sind folgende Bausteine/Elemente entwickelt und als feste Orte im Konzept der Schule verankert worden:

- 
- POL-LL-Stunden (= Projektorientiertes Lernen - Lernen lernen), 2stündig durchgehend von Klasse 5 bis 13 zum Erwerb und Vertiefen obiger Lernkompetenzen;
  - Vorhaben, 3x im Jahr als einwöchige fächerübergreifende Projekte durchgängig in allen Jahrgangsstufen;
  - Theaterprojekt unter Beteiligung des gesamten 8. Jahrgangs mit unterschiedlichen Teilprojekten entsprechend der Ressorts im realen Theater;
  - Berufsorientierung in enger Kooperation mit Handwerk und Wirtschaft vor Ort;
  - Projektwahlfach ab Klasse 9, in dem die Arbeit an Projekten zunehmend in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern stattfindet;
  - in der Oberstufe durchgängig VU (s.o.), Projektkurse und fächerübergreifende Unterrichtsprojekte;

### **Wie findet ‚Projektorientiertes Lernen‘ statt? - ein Blick in die Praxis**

Projektorientiertes Lernen findet nicht isoliert von dem alltäglichen Fachunterricht statt, sondern ist eng mit ihm verzahnt. Elementare Lern- und Arbeitsformen, die innerhalb der ausgewiesenen festen ,Orte, trainiert werden, werden im Fachunterricht eingesetzt.

Die Verzahnung wird sichtbar im Jahresstoffplan, in dem jeder Jahrgang die Stoffpläne der einzelnen Fächer nach eigenen Schwerpunkten gruppiert, fächerübergreifende Einheiten sowie Themen für die Vorhaben ermittelt und elementare Lern- und Arbeitstechniken den Anforderungen des Fachunterrichts zuordnet.

Im Rahmen der Programmlinie, die ich hier herauslöse, findet ‚Projektorientiertes Lernen‘ überwiegend spiralförmig statt, d.h. viele Bausteine gelten für die Klassen 5-13, sie unterscheiden sich graduell in ihrer Komplexität voneinander und bauen aufeinander auf.

Wir unterscheiden zwei Hauptstränge: **Projektorientiertes Lernen**

#### **• als Training von Lernkompetenzen in den POL-LL-Stunden**

Hinter diesem Strang steckt die Erkenntnis, dass man über elementare Lern- und Arbeitstechniken verfügen muss, um erfolgreich selbständig Wissen zu erarbeiten und gemeinsam Lösungen für erkannte Probleme oder Antworten auf die eigenen Forschungsfragen zu finden. Auch zielorientierte Kooperation und entsprechende Kommunikation stellen sich nicht von alleine ein, sondern brauchen Training und Betreuung. Als Konsequenz daraus haben wir Stunden zum Erwerb und Vertiefen von Lernkompetenzen eingerichtet, 2 Stunden durchgehend von Klasse 5-13.

Ich greife ein paar Beispiele aus unserem Spiral-Curriculum zu POL-LL heraus:

- Informationsbeschaffung in Klasse 5: Büchereizertifikat mit Nachschlagen in Inhalts-, Stichwort- und anderen Suchverzeichnissen wie Registern und PC, in Klasse 6: PC-Führerschein mit Internetrecherche, danach: selbständiges Benutzen dieser Medien;
- Informationsverarbeitung in Klasse 5: Kurzreferate zu einem Sachtext mit Hilfe von Schlüsselwörtern und einem Spickzettel, ab Klasse 7: Vernetzung unterschiedlicher Informationen zu einem Themenreferat mit gestaltetem Info-Flyer und unterstützender Präsentation;
- Arbeitsplanung in Klasse 5: durch von Lehrkräften vorausgedachte und transparent gemachte Planungsschritte, ab Klasse 7: selbständige Planung: Welches Ziel ist für mich /für uns realistisch? Welche Schritte? Welche Informationen? Welche Materialien? Welche Unterstützung? Wer übernimmt was?
- Zeitplanung in Klasse 5: mit vorgegebenen Zeiten und dem Beobachten: Wie gehe ich mit der Zeit um? Wie kommen wir mit der vorgegebenen Zeit klar? ab Klasse 7: eigenes Zeitmanagement
- Teamarbeit in Klasse 5: mit angeleiteten Formen des cooperative-group-learning und klaren Verantwortungsvorgaben, z.B. Zeitmanagement, ab Klasse 7: selbstorganisierte Gruppenarbeit mit klaren Verantwortungsabsprachen (Projektvertrag);

### • als Erfahrungslernen in Vorhaben und Projekten

Der zweite Strang enthält den komplexen Bereich der Vorhaben und Projekte. ‚Projektorientiertes Lernen‘ findet hier überwiegend durch praktizierte Projektarbeit statt, d.h. als ein Erfahrungslernen.

Welche besonderen Erfahrungen sind gemeint? Das können Erfahrungen mit der Kommunikation und der Kooperation im Team sein, mit der Planung, mit den Absprachen, mit der Durchführung, mit der Präsentation, .. Es sind verglichen mit dem täglichen Fachunterricht vor allem Erfahrungen mit der eigenen Verantwortungsübernahme, z.B. mit der Verantwortung für das Zeitmanagement oder für die Materialbeschaffung, für die Durchführung von Recherchen und deren Auswertung, für das eigene Expertenwissen und die entsprechende Umsetzung sowie für die angemessene Präsentation der Ergebnisse.

In dem Moment, in dem SchülerInnen im Rahmen des Projekts Aufgaben übernehmen, sind sie verantwortlich und können auch verantwortlich gemacht werden.

Diese Verantwortung bezieht sich auf ganz konkrete Aufgaben in einem zeitlich überschaubaren Rahmen. Das gilt sowohl für die Verantwortung des einzelnen innerhalb seiner Projektgruppe als auch für die Verantwortung der Gruppe gegenüber dem Gesamtprojekt.

Diese Verantwortung muss auch sichtbar sein, z.B. in Verträgen und in der Präsentation.

Dazu ein Beispiel: Schülerinnen und Schüler hatten in unserem Projektwahlfach die Verantwortung für eine Foto-Ausstellung der Bundesanstalt für Politische Bildung zum Thema ‚Deutsche sehen Deutsche‘ übernommen, und zwar für alle damit zusammenhängenden Aufgaben: Öffentlichkeitsarbeit, Hängung der Bilder, Plakatgestaltung, Eröffnungsprogramm und begleitende Aktivitäten. Die gesamte Arbeit war an vereinbarte Termine gebunden. – Das Gesamtprojekt und damit die Gesamtverantwortung war aufgeteilt in überschaubare und für die Besucher sichtbare Verantwortungsbereiche. Darüber hinaus wurden die selbstverantworteten Aufgaben in einer abschließenden Dokumentation von den SchülerInnen präsentiert.

Das Beispiel ist übertragbar auf alle Projekte, auch schon auf die noch stärker gelenkten Projekte in Klasse 5. Entscheidend ist, dass die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler ernst genommen wird. Wenn sich keiner für das Projektergebnis interessiert, übernehmen Schülerinnen und Schüler beim nächsten Mal schon spürbar weniger Verantwortung.

Daran wird deutlich, dass zur Projektkultur auch eine Präsentationskultur gehört. Öffentlichkeit bei der Präsentation schafft Verbindlichkeit (durchaus auch Druck) und erhöht das Verantwortungsbewusstsein, auch das Durchhaltevermögen.

Öffentlichkeit gibt auch Anerkennung für die erbrachten Leistungen, unter anderem durch positive Rückmeldung der Fachleute von außen, durch Presseberichte, durch Applaus. Bei unseren Theaterprojekten ist das wichtiger als die Benotung.

Genauso wichtig ist die Relevanz der Themen/Fragestellungen in den Vorhaben und Projekten. Sie müssen entweder bezogen auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler Sinn machen, einen aktuellen gesellschaftlichen Bezug haben oder für einen Dritten von nachvollziehbarem Nutzen sein.

Wenn es einen Partner gibt, der Interesse am Ergebnis hat, dann war die geleistete Arbeit sinnvoll. Diese Partner können aus der eigenen Schule sein (Bau eines gemauerten Fahrradschuppens), aus der Community kommen (vorausgehende und begleitende Berichterstattung über eine Pädagogische Großver-



anstellung in den Zeitungen und im Offenen Kanal), im Rahmen eines Junior-Projekts zu Wirtschaftsverbänden gehören( 1. Preis bundesweit für ‚FäctorIGS‘, 3. Preis im Europa-Wettbewerb) oder direkt über Theo-Prax\* als Auftraggeber für einen Forschungsauftrag fungieren.

\* Zentrum des Fraunhofer-Instituts, Pfinztal, zur Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule und Wirtschaft

### Was kommt bei den SchülerInnen an?

- *aus den POL-LL-Stunden:*

Die SchülerInnen erwerben durch das Training elementarer Lern- und Arbeitstechniken ein solides Handwerkszeug, sowohl für den lehrgangsorientierten Fachunterricht als auch für die unterschiedlichen Projekte;

- *aus den unterschiedlichen Projekten:*

Zunächst einmal kommt ganz einfach richtig Spaß an, Freude an der gemeinsamen kreativen Arbeit bei allem Stress, der auch immer mit Projektarbeit verbunden ist. Darüber hinaus gibt es nicht selten Stolz auf das, was in gemeinsamer Arbeit erreicht worden ist.

Bei gelungenen Projekten, d.h. bei Projekten, in denen die eigene Verantwortung beim gemeinsamen Erarbeiten neuen Wissens eine Bedeutung hat, steht auf der Plus-Seite immer die positive Erfahrung: ‚Das ist unsere Leistung.‘ und ‚Das habe ich dazu beigetragen, denn ich war verantwortlich für...‘. Die durchgestandenen Krisen und Probleme werden dabei nicht vergessen, sie erhöhen das Erfolgserlebnis in der Regel noch und stärken die positiven Kooperationserfahrungen.

Was entsteht ist nachhaltig: die Zuversicht ‚Ich kann auch bei der nächsten Herausforderung wieder mit den anderen zusammen eigenverantwortlich Probleme lösen, mir Expertenwissen aneignen, einen Auftrag übernehmen und das ganze zu einem echten Abschluss bringen, d.h. bis zum Schluss durchhalten.‘ Diese Zuversicht wächst von Projekt zu Projekt, sie wird vertieft und erweitert durch neue Erfahrungen mit ganz anderen Aufgaben. Gleichzeitig wächst die Projektkompetenz, d.h. einfach die Sicherheit im Verfahren.

Projekte scheitern auch. Dann muss sorgfältig hinterfragt werden: ‚Woran hat es gelegen?‘ - ‚Waren die Ziele zu hoch gesteckt oder nicht klar genug formuliert?‘ - ‚War die Zeitplanung unrealistisch?‘ Die Gründe können bei Projekten

vielschichtig sein und aus Fehlern kann man immer gut lernen. Wer z.B. einmal seine Verantwortung der Gruppe gegenüber nicht ernst genommen hat und entsprechend zur Rechenschaft gezogen wurde, macht das in der Regel nicht so schnell wieder.

### **Was wächst uns Lehrkräften dabei zu?**

- aus den POL-LL-Stunden:  
Wir Lehrkräfte verbuchen ebenfalls einen Zugewinn an eigener Methoden-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz.
- aus den unterschiedlichen Projekten:  
Auch wir Lehrkräfte empfinden Spaß an dieser Art der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern und genau so den Stress und Druck, denn für uns gilt die gleiche Verbindlichkeit der Vorhaben und der POL-LL-Stunden. Und auch wir freuen uns über die geleistete Arbeit und gewinnen nachhaltig Zuversicht bezogen auf die nächsten Herausforderungen. Darüber hinaus machen wir weitere positive Kooperationserfahrungen: Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen.

Zu jedem Vorhaben gehört eine gemeinsame vorausdenkende Planung im Jahrgangsteam. Wir haben uns angewöhnt, dabei den Projekteinstieg und Teile des möglichen Projektverlaufs für uns simulierend im Rahmen der Projektplanung durchzuspielen. Das hat uns Sicherheit im Methodischen gegeben. Diese Sicherheit wiederum ist entscheidend für den Rollenwechsel im Projektverlauf: von der Teamleitung zur Begleitung und Beratung.

Uns wächst darüber hinaus im gleichen Maße wie den SchülerInnen Projektkompetenz und eine neue Verantwortung zu:

die Verantwortung für den klaren Auftrag eines Projektes, für die Verbindlichkeit der Vereinbarungen, für das Durchführen der Präsentation und die Relevanz der geleisteten Arbeit, für die Reflexion und das Feedback, auch für die Transparenz der Ziele und der Kriterien für die abschließende Bewertung.

Wie haben wir uns darauf vorbereitet, bzw. wie haben wir das gelernt?

- durch gezieltes eigenes Training: Wir haben uns zu Beginn unserer schulischen Projektarbeit kompetente Trainer geholt, die mit uns als ProjektteilnehmerInnen komplexe Projekte durchgeführt haben. Entsprechend sind wir beim Training unserer eigenen Methodenkompetenzen und Kooperationskompetenzen verfahren.
- durch die schulische Praxis: durch 3 Vorhaben-Projekte im Jahr für alle Schülerinnen und Lehrkräfte der Schule, durch wöchentlich 2 Stunden POL-LL mit dem Klassentandem, durch Projektwahlfächer in den Klassen 9 und 10, durch Fortbildung und viel, viel gemeinsame Reflexion;

### **Abschließend ein Fazit:**

Welche Kriterien sollten bedacht sein für ein ‚Projektorientiertes Lernen‘?

- **Learning by doing**, und zwar immer in einem klar definierten Aufgabenrahmen und in enger Orientierung an den Kriterien der Projektdidaktik;
- **Beobachtung und Reflexion**, dazu gehören die Selbstbeobachtung, die Fremdbeobachtung und das Feedback, um das Wachsen in dieser Entwicklung zu sehen und aus den Erfahrungen nachhaltig zu lernen.
- **Transparenz** als ein klares Benennen der Ziele und der Kriterien (für Lehrer und SchülerInnen)
- **Relevanz**: ‚Projektorientiertes Lernen‘ muss Sinn machen, d.h. von erfahrbarer Bedeutung und sichtbarem Nutzen für alle Beteiligten sein. Das gilt für das Anwenden der Methoden aus den POL-Stunden im Fachunterricht genau so wie für den Praxisbezug und ‚öffentliches‘ Interesse bei/an den Projekten. Zur geforderten Relevanz gehört auch das Werten der erbrachten Leistung, das Ausweisen im Zeugnis und ein Stellenwert dieser Lernform für die Bewerbungen.

„Projektorientiertes Lernen“ geht über die Erfahrung in Einzel-Projekten hinaus. Es schließt die Befähigung dazu und die Rückkopplung zum Fachunterricht mit ein und hat mehr zum Ziel als den Erwerb von Projektkompetenz. Es stellt die Einzelkompetenzen in den Mittelpunkt. Projekte sind wie ein „Raum“ zum Wachsen, „Orte“, in denen Impulse dieser Lernform erfahren, erweitert und gefestigt werden können. „Projektorientiertes Lernen“ braucht gleichzeitig auch die Anwendung der erworbenen Kompetenzen in allen Bereichen schulischen Lebens. Bezogen auf die SchülerInnen heißt das u.a. auch das selbstständige und eigenverantwortete Planen und Umsetzen eigener Lernwege im lehrgangsorientierten Fachunterricht. Bezogen auf die Lehrkräfte bedeutet das ein im Kern erweitertes/verändertes Rollenverständnis.

Renate Buschmann  
IGS Flensburg  
Elbestraße 20  
24943 Flensburg  
Tel. (0461) 852009  
buschmann@foni.net

Manfred Klenke

## Beratungsbüro in der Berufsschule Vegesack

Im täglichen Sprachgebrauch heißt er einfach ‚Beratungsbüro‘, einmal, weil es kurz ist und dann trifft der Name auch recht gut unsere vordergründigen Absichten. Dieser Modellversuch ist am 1.9.1999 gestartet und läuft drei Jahre lang.

Der Ideengeber ist mein Kollege Karl Heinz Böse. Seine Grundvorstellung für den Modellversuch ist es, unsere Auszubildenden mit einer höheren Kompetenz auszustatten, als wir dies standardmäßig durch unsere technischen Unterrichte leisten können. Die höhere Kompetenz sieht *Kollege Böse* ganz berufsbezogen in der Fähigkeit, im Beruf, der erlernt wird, beraten zu können. Dazu bedarf es fundierter fachlicher Kenntnisse und etlicher überfachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Die überfachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sollen erst einmal mit den Begriffen

- Beratungskompetenz
- Projektpräsentation
- Verkaufs- und Kundenorientierung
- Förderung von energiesparenden und ressourcenschonenden Techniken beschrieben werden.

### Der Weg

Der Weg ist die Einrichtung und der Betrieb des „Beratungsbüro“. „Beratungsbüro“ ist im Konzept des Modellversuches so beschrieben: **Das Beratungsbüro soll eine Übungsfirma werden, in der durch reale Übungen an realen Kunden die Beratungstätigkeit eingeübt werden kann.**

**Realer Kunde** kann im Grunde jeder sein, der sich vertrauensvoll in unser Beratungsbüro begibt und Rat einholt.

**Berater** sollen unsere Auszubildenden sein. Da die Beratung immer komplett und sachgerecht ausfallen soll, muss unter Umständen von Kollegenseite ausgeholfen werden.

Das **Beratungsbüro** ist ein Raum, der von der Ausstattung und Einrichtung her keinen schulischen Charakter hat. Er ist ausgestattet mit Arbeitsmöglichkeiten für Einzelarbeit und Gespräche, mit Fachbibliothek, Computer und Internetzugang‘ (soweit das Konzept).

Das **Beratungsbüro** ist aber auch der gesamte einschlägige Laborbereich unserer Schule. Das **Beratungsbüro** kann unter Umständen auch ein irgendwo gelegenes Gebäude sein, welches eine zur Anfrage passende Musteranlage (Mustersystem) aufzuweisen hat. Der Modellversuch befindet sich in der 1. Phase, die im Konzept so beschrieben ist:

**In der ersten Übungsphase der Beratung sollen die beteiligten Schüler das Beratungsbüro unter Anleitung und mit Hilfe und Beratung durch die Lehrer führen.**

Was ist bis jetzt geschehen ?

*Organisatorisch*

Wir haben einen sehr schönen Raum herrichten können. Er erfüllt tatsächlich die Forderung, keinen schulischen Charakter zu haben. Die technische Ausrüstung ist noch nicht ganz vollendet, das wird allerdings gleich zu Beginn des kommenden Schuljahres der Fall sein.

Wir haben gerade in den letzten Tagen die Voraussetzungen für einen zeitgleich laufenden **Wahlpflichtunterricht** in unserer Abteilung **San/Heiz** schaffen können. Zeitgleicher Wahlpflichtunterricht in drei Schienen bedeutet den Einsatz von gleichzeitig sechs Kollegen, weil diese Unterrichte mit Halbklassen erfolgen werden. Es sollen aber nur vier Themen angeboten werden. Damit sind zwei Kollegen freigestellt, um spezielle Aufgaben für den Modellversuch zu erfüllen.

Diese Kollegen nutzen ihre Stunden zu einer anderen Zeit für die Betreuung der (wenigen) Beratungsbüro-Schüler, wenn diese für bestimmte Probleme (Aufgabenstellungen) Fakten sammeln etc. Außerdem sollen sie mit den Beratungsbüro-Schülern fachinteressenübergreifend Beratungstechniken einüben.

Diese Kollegen erarbeiten dann auch gemeinsam mit den Beratungsbüro-Schülern die Konzepte für Referate vor Auditorien (z.B. Volkshochschule, Schülergruppen in anderen Schulen), wenn deren Ansprüche rechtzeitig terminiert werden können.

### **Auch in der praktischen Arbeit gibt es schon Fortschritte.**

Als Erster ist der Kollege Ekkehard Böhne hervorgetreten mit der Projektarbeit „Lehrerklo“. Dabei ging es darum, zu erkunden, ob es ökonomisch vertretbar ist, Wasserspartechiken anzuwenden, um im Lehrer-WC, Abteilung Männer, an der Wasserspülung zu sparen. Diese Maßnahme war keine Beratung, es hatte ja auch Niemand um Rat gefragt. Es war aber eine Übung, bei der die Schüler gehalten waren, ein technisches Problem zu lösen, eine Kosteneinschätzung zu machen und eine Kosten-Nutzen-Analyse zu erstellen. Bei einer realen Anfrage in dieser Richtung kommen ihnen ihre Erkenntnisse zugute.

Etwas vom pädagogischen Ansatz Vergleichbares führt zur Zeit der Kollege Wolfgang Keßler durch. Er plant und baut mit interessierten Schülern eine zentral gesteuerte Einzelraumregelung aller Heizkörper unserer Abteilung. Auch hier soll es dann nach ausreichend langer Datenerhebung zu einer Kosten-Nutzen-Analyse kommen.

**Auch Beratungstätigkeit nach Anfragen an das Beratungsbüro sind bereits erfolgt.** Das ist nicht immer so geschehen, wie unser Konzept das gern gesehen hätte.

Ein Beispiel:

Der Schulleiter einer bremischen Schule, der durch Mundpropaganda von uns gehört hatte, plant den Bau eines Hauses mit ganz speziellen Problemen bezüglich der Heizungsanlage und der angeschlossenen Warmwasserbereitungsanlage. Da er Niemanden gefunden hatte, der ihm Ratschläge zu seinen speziellen Problemen geben konnte, hat er uns um Rat gefragt.

Der Kollege Manfred Klenke, also ich, hat sich damit befasst. Ich bin von Haus aus Heizungsbauer und in der Schule überwiegend für die Ausbildung unserer Heizungsbauer zuständig. Der Kunde brauchte schnell Rat, weil sein Baufortgang bereits ins Stocken geriet. Ich habe deshalb ohne Schülerhilfe Rat erteilt. Alle aufgetretenen Probleme habe ich aber mit Schülerbeteiligung nachträglich gelöst, wir haben gemeinsam Schaltbilder für die Kesselanlage erarbeitet und Kosten-Nutzen-Rechnungen geübt.



Ein anderes Beispiel:

Eine bremische Schule (*Schulzentrum Obervieland*) bemüht sich um Fördergeld für den Bau einer solarthermischen Anlage für die Duschwasserbereitung ihrer dreifeldrigen Sporthalle. Unser Fachmann für Solartechnik ist der Kollege Ekkehard Bohne, Fachmann für heizungstechnische Schaltungen bin eher ich. Auch hier war alles brandeilig und wir haben an den Schülern vorbei Rat erteilt. Nachträglich haben wir aber alles mit interessierten Schülern aufgearbeitet. Die Schule hat das Geld bekommen, wir werden sie weiterhin unterstützen, jetzt allerdings sofort mit Hilfe der interessierten Schüler.

In diesem Beispiel soll die Kooperation weitergehen. Beratungsbüro-Schüler sollen auch den Betrieb der fertigen Anlage begleiten. Sie sollen Schülern der Solarschule Kenntnisse solcher Techniken vermitteln und auf diesem Wege auch für den Beruf werben.

Ein letztes Beispiel:

Ein Kollege unserer Schule aus einer anderen Abteilung kam mit einem ganz speziellen Problem bezüglich Wasserverbrauch im Gartenbereich zu uns. Das Problem war nicht so sehr technischer Natur, es ging vorwiegend um rechtliche Fragen und Tariff Fragen. In diesem Fall haben sofort vier interessierte Schüler des Kollegen Ekkehard Bohne die Aufgabe der Problemlösung übernommen. Sie haben sich um die Rechts- und Tariff Fragen gekümmert, sie haben die technische Lösung dargestellt und sie haben den ratsuchenden Kollegen beraten. Dazu mussten sie ihm von seinen eigentlichen Plänen abraten und ihm einen Alternativvorschlag unterbreiten. Sie konnten ihren Alternativvorschlag mit einer Kosten-Nutzen-Rechnung untermauern. Der beratene Kollege war sehr zufrieden mit der Beratung.

Wie erlangen unsere Beratungsbüro-Schüler die angestrebten Qualifikationen ?  
Die Schulung muss in mehreren Ebenen erfolgen:

- Zuerst durch unseren regulären *Fachunterricht*.
- Weiterhin durch *Übungen in Beratungsdingen*.
- Methode: *An Beispielen einüben, Rollenspiele*

Dabei müssen Schüler einüben, Kundenprobleme zu hören (oder zu lesen) und zu analysieren. Alsdann gilt es, aus ihrer Fachkompetenz heraus einen oder mehrere Lösungsweg(e) aufzuzeigen. Das Für und Wider konkurrierender

Lösungsvorschläge ist gegeneinander abzuwägen. Die Positionen sind dem Ratsuchenden darzustellen, damit er eine Entscheidung treffen kann. Oder die beratenden Schüler leiten selbst eine Empfehlung ab aus ihrer Analyse und stellen diese dem Kunden vor.

#### *Sprachtraining:*

Methode: *Übungen im Deutschunterricht, Lehrer leben ihren Schülern eine angemessene Sprachkultur vor, eine sprachpädagogische Fachkraft kann in Anspruch genommen werden*

Wir wollen keine Fremdsprache im eigentlichen Sinne. Für unsere Jungs, die noch alles *voll geil* finden oder *echt ätzend*, ist eine kultivierte Umgangssprache in einem Kundengespräch auch ein wenig eine Fremdsprache.

Mit der Sprache entwickelt sich auch die Fähigkeit, niemals die Contenance zu verlieren (nicht auszurasen), denn ein Kunde ist wie Sonnenschein oder Gewitter, man hat ihn einfach hinzunehmen.

#### *Taktieren:*

Methode: *Rollenspiele, Inanspruchnahme einer Fachkraft*

Ein Berater denkt im Regelfalle an die Möglichkeit, aus dem Beratungsgespräch eine Auftragserteilung abzuleiten. Es macht also Sinn, den Ratsuchenden für sich einzunehmen. Dieser soll den Eindruck gewinnen, dass er bei diesem Berater als Auftragnehmer gut aufgehoben wäre. Es gibt viele Möglichkeiten, dieses Ziel zu erreichen und auch viele Möglichkeiten, daran vorbeizulaufen.

Das ist ein sehr sensibles Thema und mit wenigen Worten nicht darzustellen. Es ist (z.B.) oftmals viel erfolgreicher, teure Lösungen zu empfehlen als billige Lösungen. Formulierungen wie „Das ist etwas teurer aber dafür auch außerordentlich betriebssicher“ können oft Wunder wirken. Das aber kann bei anderen Ratsuchenden völlig fehl am Platze sein.

#### *Dokumentieren:*

Methode: *Unsere Unterrichte, eine pädagogische Fachkraft für Grafik*

Beratung kann mündlich erfolgen. Es wird aber oft nötig sein, die technische Auskunft für den Ratsuchenden in schriftlicher Form auszuführen. Auch die Anfertigung technischer Zeichnungen unterstützt die Darstellung einer Problemlösung.

Gute grafische Darstellung lassen sich u.U. gut per Computer erstellen, es gibt allerhand fähige Branchensoftware. Trotz dieser Möglichkeiten, mehr oder weniger automatisch gute technische Zeichnungen zu erstellen, ist es doch sehr eindrucksvoll, wenn ein Berater während des Kundengesprächs (Beratungsgesprächs) eine Lösung skizziert, wenn es interessant ist, gern perspektivisch. Für diesen Bereich haben wir mit Frau Gabriele Prenzel eine Fachkraft gefunden, von der wir erwarten dürfen, dass Sie unseren Auszubildenden in Bezug auf grafische Darstellungen und in Fragen der Gestaltung, der Farbenwahl, auch der Sprache, nützliche Impulse geben kann. Der künstlerische Aspekt erscheint uns insbesondere bei der Badezimmer-Beratung bedeutsam.

### **Wer wird Schüler im Beratungsbüro ?**

Es können nur wenige Schüler im Beratungsbüro arbeiten. Es handelt sich also um eine etwas elitäre Maßnahme. Das muss man sehen, dazu müssen wir stehen. Schließlich ist das aber unserer Ansicht nach zu akzeptieren, da wir ja auch immens viel Mühe aufwenden, um die schwachen Schüler zu fördern. Da wir unser Beratungsbüro additiv betreiben, also dafür die reguläre Unterrichtung unserer Schüler nicht einschränken, kommt auch kein schlechtes Gewissen auf.

Es ist unsere feste Absicht, diese Leute nicht oder nur sehr selten aus ihren regulären Unterrichten zu befreien. Die Beratungsbürozeiten sollen zusätzliche Zeiten sein.

Das Konzept sieht vor, unsere Unterrichte um die Zielsetzung „Beratungskompetenz“ anzureichern. Der Background für Beratungskompetenz muss eine gute Portion Basiswissen des Berufsbereiches sein. Das sowohl in Theorie wie in Praxis. Dieser Anspruch reduziert die Anzahl der potenziellen Berater deutlich. Die Bereitschaft und die potenzielle Fähigkeit, in einer angemessenen Weise auf die Wünsche und Bedürfnisse von Beratungskundschaft einzugehen, wird die Reihen der „Berater“ noch einmal deutlich lichten.

Die Schüler, die letzten Endes im geplanten Beratungsbüro tätig sein werden, müssen zu ihrem normalen Schulalltag eine Menge zusätzlicher Arbeit verrichten. Sie werden aber in dieser zusätzlichen Mühe eine gute Chance für ihre Zukunft erkennen und deshalb mit viel Einsatz beteiligt sein.

Wir wollen dieses Engagement zur Voraussetzung für die Teilnahme an der Arbeit im Beratungsbüro machen. Die beteiligten Kollegen müssen in vergleichbarer Weise engagiert sein.

### **Eine neue Idee**

Das Thema Computer und Internet hat die Beratungsbüroarbeit mitgeprägt. Das geschah in einem Maße, dass ich, der ich an sich auch Computer liebe, häufig opponiert habe. Trotzdem ist eine gute Internet-Idee entstanden.

Das Beratungsbüro wird um die Schiene Internet-Beratung erweitert. Wir haben begonnen, ein Internetangebot zu erstellen, dass Fachleuten der Versorgungstechnik unmittelbare Hilfe in kniffligen technischen Fragen leistet. Das kann die Dimensionierung von Bauteilen betreffen oder spezielle regelkundige Fragen beantworten. Das kann aber auch Berufsschülern aus versorgungstechnischen Berufen bei den Hausaufgaben helfen, sie unterstützen bei Prüfungsvorbereitungen oder beim Schreiben ihrer Berichtshefte.

Manfred Klenke  
Schulzentrum Vegesack Berufliche Schulen  
Kerschensteinerstr. 5  
28757 Bremen  
Tel. (0421) 3807741  
manfredklenke@web.de

---

Manfred König

## Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung - ein Modellvorhaben des Landes Hessen in Zusammenarbeit mit der BLK in Bonn

### **Was will das Vorhaben erreichen?**

Lehren und Lernen im Zeitalter der Informationsgesellschaft stellen Schule und Ausbildung vor neue Herausforderungen. Um sie bestehen zu können, müssen Unterrichtsszenarien entwickelt und erprobt werden, die Impulse für zeitgemäße Lehr- und Lernformen geben und die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in sinnvoller Weise einbeziehen. Dies erfordert an den Schulen die Schaffung einer adäquaten Lern- und Arbeitskultur als Teil der Schulentwicklung.

In geeigneten Lernumgebungen sollen mediengestützte Unterrichtsvorhaben entwickelt und erprobt werden. Über Netzzugänge erhalten die Akteure Zugang zu weltweiten Informationen und Angeboten.

Damit können die besonderen Chancen neuer Medien für die Gestaltung eines guten Unterrichts genutzt werden. Für die sinnvolle Nutzung dieser Werkzeuge ist eine Förderung der Medienkompetenz bei Schülerschaft und Lehrpersonal zentraler Bestandteil des Vorhabens.

Neue Unterrichtsformen benötigen Lehrerinnen und Lehrer die professionelle Arbeitsmethoden beherrschen und die erforderliche didaktische und methodische Kompetenz zur Nutzung des pädagogischen Potenzials neuer Medien erworben haben. Es ist sicherzustellen, dass neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer diese Kompetenz in Zukunft mitbringen. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist eine Lehrerausbildung, welche die Veränderung schulischen Lernens unter Berücksichtigung des Einsatzes neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (CD-ROM, Internet usw.) einbezieht. Im Rahmen des Vorhabens sollen Konzepte und Materialien zur Durchführung entsprechender Ausbildungsveranstaltungen erprobt und dokumentiert werden.

## **Konzeption**

Das Vorhaben geht davon aus, dass Formen und Inhalte der Lehrerbildung, Ausstattung und Lernarrangements für Unterricht sowie didaktische Konzeptionen gemeinsam verändert werden müssen. Damit ergeben sich die drei Schwerpunkte Schulentwicklung, Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Lehrerbildung. Durch die Zusammenarbeit von Ausbildern mit Mentoren und Referendaren in verschiedenen Aufgabenfeldern, unterstützt durch die Schulleitung und Personen aus Wissenschaft und Bildungsplanung sollen neue Lernwelten entwickelt und erprobt werden.

## **Schwerpunkt Schulentwicklung**

Mittelpunkt der zu schaffenden Lernwelt Schule kann ein innerschulisches Wissenszentrum sein. Dort werden die Lehr-Lern-Aktivitäten gebündelt. Lehrerinnen und Lehrer machen sich im Wissenszentrum mit den Neuen Medien vertraut, nutzen und erweitern dessen multimediales Informations-, Kommunikations- und Kooperationsangebot (Bibliothek, Mediothek, Modellbildungs- und Simulationsprogramme, themenbezogene Datenbestände auf CD-ROM, Internetanschluss,...) und bereiten dort Lernszenarien vor. Die Erprobung dieser Szenarien liefert Ergebnisse für Unterricht und Schulentwicklung.

## **Schwerpunkt Entwicklung von Unterrichtskonzepten**

Das schulinterne Wissenszentrum stellt den medialen Rahmen bereit, den entsprechenden pädagogischen und erzieherischen Rahmen müssen die mitarbeitenden Lehrerinnen und Lehrer schaffen. Neue Lehr-Lern-Konzepte sind zu entwickeln, welche individualisierte, eigenverantwortliche und selbst gesteuerte Lernformen unterstützen. Konzeptionelle Grundlagen eines Unterrichts sollen entwickelt werden, der neue Medien sinnvoll einbezieht.

Als Ansatzpunkt ist eine Kooperation zwischen Studienseminaren und aus den Ausbildungsschulen auf Grund besonderer Eignung ausgewählten Pilot-schulen geplant. Mit Unterstützung ihrer Mentoren und den Ausbilderinnen und Ausbildern der Studienseminare können Referendarinnen und Referendare an den Pilot-schulen Unterrichtseinheiten konzipieren, durchführen und gegebenenfalls auch als Pädagogische Prüfungsarbeit dokumentieren und im Rahmen des BLK-Vorhabens veröffentlichen.

### **Schwerpunkt Lehrerfort- und Lehrerausbildung**

Schwerpunkt ist zunächst die notwendige Qualifizierung interessierter Lehrerinnen und Lehrer zu kompetenten Nutzern, ohne die eine Breitenwirkung des Programms nicht möglich ist. In Verbindung hiermit muss eine breite Qualifizierung der Referendarinnen und Referendare erfolgen, die neben den Nutzerkenntnissen vor allen Dingen auch die pädagogische Fundierung hinsichtlich des sinnvollen Einsatzes neuer Medien in der Schule beinhaltet.

Die Ausbilder erarbeiten in ihren Fachseminaren die didaktischen und methodischen Grundlagen des Unterrichts, die Lernarrangements und die zu Grunde liegenden Lerntheorien. Erzieherische, fachdidaktische und fachübergreifende Arbeitsansätze stehen dabei im Mittelpunkt. Es erscheint sinnvoll, bei der Planung und Erprobung der Unterrichtsvorhaben unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen. Denkbar wäre eine Aufteilung in die Bereiche Gesellschaftslehre, Deutsch, Fremdsprachen und den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Lehrerinnen und Lehrer erwerben nicht nur Medienkompetenz, um Neue Medien einsetzen zu können, sondern darüber hinaus wird untersucht, wie multimediale Lernumgebungen sinnvoll gestaltet werden können. Die kritische Auseinandersetzung auf der Basis konkreter Nutzung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler fördert die Reflexion über die gesellschaftlichen Auswirkungen der Neuen Medien.

### **Erwartete Ergebnisse**

- Medienkompetenz als selbstverständlicher Anteil der Berufsqualifikation
- Anschluss von Schulen an die medientechnische Entwicklung
- selbstverständliche Berücksichtigung und Nutzung der neuen Medien in der Ausbildung der einzelnen Fächer und in fächerverbindenden Zusammenhängen
- verstärkter Einbezug der Medien in didaktische und methodische Reflexionen
- Weiterentwicklung des Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer - Reflexion ihrer Rolle in veränderten - mehr Selbstständigkeit der Lernenden zulassenden - Arbeits- und Lernzusammenhängen
- Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit junger Lehrerinnen und Lehrer
- Akzeptanz neuer Kooperationsmodelle, Arbeitsformen und Lernorte
- Aufbau einer veränderten Lern- und Arbeitskultur in Ausbildung und Schule
- Herstellung von Unterrichtsmaterialien - Dokumentation von Unterrichtsansätzen, Unterrichtseinheiten mit Modellcharakter



## **Durchführung**

Das Projekt wird im Rahmen des BLK-Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse“ durchführt und vom BMBW finanziell unterstützt (Förderkennzeichen: A 667800). Mit der Leitung und Durchführung des hessischen Vorhabens wurde das Pädagogische Institut Frankfurt beauftragt. Die Zusammenarbeit zwischen Pädagogischem Institut, Schulaufsicht und Studienseminaren sowie den beteiligten Schulen soll durch einen Projektausschuss koordiniert werden. Die bundesweite Koordination der Ländervorhaben übernimmt das FWU in Grünwald.

## **In der Entwicklungsphase beteiligte Studienseminare**

Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Darmstadt

Studienseminar I für das Lehramt an Gymnasien in Frankfurt

Studienseminar III für das Lehramt an Gymnasien Frankfurt

Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen und Sonderschulen in Dieburg

## **Projekte der Modellschulen**

### **Bridge Over Troubled Water**

Lessing-Gymnasium, Frankfurt am Main

In drei Klassen der Jahrgangsstufe 11/12 wird im Rahmen des fächerkoordinierten Unterrichts der Zusammenhang von naturwissenschaftlicher Erkenntnis, Naturbeherrschung sowie Menschen- und Weltbildern am Beispiel der Renaissance unter Beteiligung der Fächer Deutsch, Geschichte, Physik, Englisch, Griechisch, Latein, Kunst und Ethik untersucht. Das Interesse gilt hierbei den antiken Wurzeln, historischen und sozioökonomischen Voraussetzungen und ästhetischen Verarbeitungen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse.

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren unter Anleitung durch die beteiligten Lehrer und Referendare im Internet, erproben Multimedia-Hilfsmittel bzw. Textausgaben, legen einen geeigneten Materialfundus an, vergleichen Quellen und bewerten sie kritisch.

Erste Multimedia-Präsentationen werden im Rahmen einer fächerverbindenden Projektphase zu aktuellen Themen entworfen und weiterentwickelt.

### **„Von der Ebene in den Raum“**

#### **Arbeit mit Modellvorstellungen am PC**

Schillerschule, Frankfurt am Main

In den Fächern Chemie, Erdkunde und Gemeinschaftskunde sollen computer-gesteuerte Simulationsmodelle erprobt werden. Für Chemie bedeutet das, Raumstrukturen von Molekülen und die durch energetische Zustände bedingten Molekülbilder zu erkennen. In Geographie geht es um die Erkundung digitaler Geländemodelle und um die Nutzung von Geoinformationssystemen. Das Planspiel „Ökoland“ im Fach Gemeinschaftskunde zeigt, wie vernetzt unsere Wirklichkeit ist und dass wir Dinge und Ereignisse nicht isoliert betrachten können.

#### **Die Computermäuse:**

#### **„Ästhetik ist eigentlich Käse, schmeckt aber ganz gut!“**

Ziehenschule, Wöhlerschule, Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt am Main

Das Gemeinschaftsprojekt dreier Schulen bezieht sich auf Kunst und alle Fächer, in denen Präsentationen eine Rolle spielen könnten. KollegInnen und ReferendarInnen legen die Grundkenntnisse fest, die zur Erstellung von Grafiken und Präsentationen am Computer benötigt werden. Interessierten KollegInnen und ReferendarInnen wird eine Vermittlung dieser Grundkenntnisse angeboten. Weiterhin erschließen sie ästhetische Kriterien zur Beurteilung von Digitalgrafik und Digitalpräsentation. Unterrichtsmodelle werden gesichtet und erarbeitet sowie im Unterricht erprobt und anschließend ausgewertet.

#### **The Tree of Knowledge**

Lichtenbergschule, Darmstadt

Das Projekt verfolgt das Ziel, eine CD-Rom im Leistungskurs Englisch zu erstellen. Gegenstand des BLK-Projektes wird sein, das Thema „Baum“ von den verschiedensten Aspekten her zu bearbeiten und dann in einer Abenteuerlandschaft die Ergebnisse anderen Lerngruppen zugänglich zu machen.

Dieses BLK-Projekt unterstützt die Weiterentwicklung des schulinternen Computernetzes und den Ausbau des Wissenszentrums; es fördert die Kompetenz der Schüler im Umgang mit den Neuen Medien und stellt eine Herausforderung an die Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache dar.

Eine Zusammenarbeit mit einer Englischreferendarin, einem Englischreferendar des Studienseminars Darmstadt ist im Projekt integriert.

### **Im Netz der Netze**

Lichtenbergschule Darmstadt

Im Rahmen des Projekts sollen die Lernenden in allen wesentlichen Aspekten Kompetenzen im Umgang mit den neuen Medien erwerben und für gesellschaftliche Auswirkungen sensibilisiert werden. Das Projekt ist im IKG-Unterricht angesiedelt. Es ist so angelegt, dass ein fächerverbindender Unterricht möglich ist. Das Konzept wird in zwei Lerngruppen der Jahrgangsstufe 8 erprobt. Eine Lerngruppe wird von einem Referendar betreut, der hier seine Examensarbeit schreibt und relativ neue Unterrichtskonzepte anwendet.

Durch wöchentliche Koordinationskonferenzen der Beteiligten, Verteilung des Materials in der Fachschaft und Berichte bei Fachkonferenzen erfolgt eine Verbreitung der Ergebnisse in der Fachschaft. Lehrende aus anderen Fachschaften greifen schon jetzt auf die neu erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zurück, indem sie z.B. die erworbenen Fertigkeiten zur Erstellung einer Zeitung oder zur Wissensbeschaffung nutzen.

### **Politik besser verstehen**

Ludwig-Georgs-Gymnasium, Darmstadt

Der Kurs „Das politische System der BRD“ durchgeführt in einem Leistungskurs Gemeinschaftskunde des 12. Jahrgangs bedient sich der Internet-Recherche beispielhaft am Thema Rentenversicherung, um die Positionen der wichtigsten politischen Parteien der Bundesregierung und der Printmedien zu erfassen sowie demographische, allgemein statistische und wissenschaftliche Daten in Online Datenbanken einzubeziehen.

Das Internet bietet zudem etliche gute, einführende Textdokumente in die Positionen der großen soziologischen und philosophischen Klassiker. Die erworbenen Qualifikationen zur Nutzung von Themenkatalogen, Suchmaschinen, Meta-Suchsystemen und Besprechungsdiensten können vertieft werden, insbesondere auch das Abfragen mit logischen und relationalen Operatoren, Jokern, Klammern und erweiterten Suchstrategien.

## **„Gute Seiten für schlechte Zeiten“**

Dreieichschule, Langen

Ziel der Teilnahme am Modellversuch ist die Verbesserung der Informationsstruktur innerhalb und außerhalb der Schule. Dafür sollen die vorhandenen Ressourcen genutzt und ausgebaut werden.

Die Dreieichschule hat neben den informellen, zwei institutionelle Informationsträger, die den Kontakt zwischen der Schulgemeinde herstellen. Das ist zum einen die drei- bis viermal im Jahr erscheinende Schulzeitung, zum anderen die Internetseiten.

Die medientypischen Charakteristika des Printmediums und des elektronischen Mediums werden beibehalten, jedoch soll eine redaktionelle Zusammenarbeit hergestellt und somit der Informationsfluss verbessert werden. Weiterhin ist als Option vorgesehen, Lehrmaterialien auf CD-Rom und aus dem Internet auf ihre Umsetzung im Unterricht zu testen sowie Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele weiterzugeben.

Im Rahmen der bestehenden Partnerschaften zu Schulen in den Vereinigten Staaten, England und Frankreich sollen die Fremdsprachen in den Modellversuch mit einbezogen werden. E-Mail-Kontakte und Übersetzungen in Englisch und Französisch von Texten auf der Homepage sind vorgesehen.

## **Bonjour Futur! Das Internet im Französisch-Unterricht**

Ernst-Reuter-Schule I, Frankfurt am Main

Die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses 12 Französisch nutzen das Internet auf verschiedene Art und Weise zum Fremdsprachenlernen:

In der ersten Phase beschaffen sie sich aus dem Internet aktuelle Informationen über einzelne Regionen Frankreichs. Dabei sollen sie das Medium kennen lernen, Suchstrategien entwickeln, Informationen kritisch sichten und diese zur Darstellung der jeweiligen Region verwenden.

In der zweiten Phase nehmen sie zu einer französischen Klasse in Lothringen per E-Mail Kontakt auf: Deutsche und französische Schülerinnen und Schüler

lernen sich gegenseitig kennen und diskutieren über Themen, die sie interessieren. So entwickeln sie nicht nur Kompetenzen in der E-Mail-Praxis und bauen ihre sprachlichen Kenntnisse aus, sondern erfahren über den authentischen Kontakt mit dem französischsprachigen Ausland eine ganz neue Dimension des Fremdsprachenlernens.

## **Zukunft**

Burggymnasium, Friedberg

Das Projekt verfolgt das Ziel, Zukunftsperspektiven und zukunftsrelevante Entwicklungen, Erkenntnisse und Anwendungen in den Gegenstandsbereichen der einzelnen Schulfächer einer gymnasialen Oberstufe zu thematisieren und multimedial zu präsentieren.

Das Projekt ist vorerst an die curricularen Vorgaben des Ethikunterrichts der Jahrgänge 11/12 angegliedert, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen ist vorgesehen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Zukunft verlangt die Rezeption von bzw. Artikulation durch audiovisuelle Medien. Gezielte Informationsrecherchen im Internet garantieren die Aktualität. Die Diskussion in Newsgroups sowie das Kommunizieren per E-Mail ermöglicht die notwendige Authentizität. Die Ergebnisse sollen durch ein modernes Medium (Hypermedia bzw. HTML) dokumentiert und veröffentlicht werden und dann auch zur Weiterarbeit im Unterricht zur Verfügung stehen.

Das BLK-Projekt ist Teil des Gesamtkonzeptes Neue Medien im Burggymnasium, unterstützt die Weiterentwicklung des schulinternen Computernetzes und die Erweiterung der Bibliothek zur Mediothek. Die wechselnden Referendarsgruppen des Studienseminars Frankfurt III werden in das Projekt jeweils integriert.

## **Digitale Foto-Werkstatt**

Gymnasium Oberursel, Oberursel

Im Zentrum des Projektes steht die Integration der elektronischen Bildbearbeitung in den Unterricht des Faches WPU-Fotografie in der 9. und 10. Jahrgangsstufe.

In Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte soll die neuere und ältere Schulgeschichte auf CD-ROM und der Homepage der Schule dokumentiert werden.

Es gilt, das Bildmaterial zu sammeln, zu sortieren und aufzuarbeiten sowie ständig aktuelle Bilddokumentationen zu erstellen.

Zusammen mit dem Fach Kunst werden Vorschläge für die Gestaltung eines Schülerausweises erarbeitet, der als Schüler-, Lese-, Parkausweis oder z.B. als Eintrittskarte zu schulischen Veranstaltungen genutzt werden kann.

Referendarinnen und Referendare werden in die Arbeit einbezogen; die Weitergabe der Projekterfahrungen ist durch HeLP-Lehrgänge vorgesehen. Im Schulprogramm soll die Arbeit mit den „Neuen Medien“ verankert werden.

### **„Der Computer im Musikunterricht“**

Musikseminar im Studienseminar III für das Lehramt an Gymnasien,  
Frankfurt am Main

Das fachdidaktische Seminar Musik des Studienseminars III für Gymnasien in Frankfurt am Main erarbeitet Unterrichtsmaterialien für den Einsatz des Computers im Klassen-Musikunterricht.

Ziel des Projektes ist neben einer Qualifikation der Referendare im Umgang mit dem Computer sowie den beiden wesentlichen Softwareprogrammen, die im Musikunterricht Anwendung finden (Notendruck- und Sequenzprogramm), die Zusammenstellung konkreter Unterrichtsmaterialien.

Diese sollen eine möglichst vielfältige Palette von Einsatzmöglichkeiten aufzeigen. Dabei wird zum einen darauf geachtet, dass der Einsatzbereich alle Schulstufen umfasst, und zum anderen, dass die Computertechnologie nur dort eingesetzt wird, wo sie grundlegende Vorteile gegenüber dem bisher üblichen Instrumentarium hat. Außerdem werden verschiedene Bereiche des Musikunterrichts (z.B. Erarbeitung theoretischer Grundlagen, Werkanalyse, kreative Arbeit) über diese Materialien abgedeckt.

### **Utopia to be**

Kaiserin-Friedrich-Schule, Bad Homburg

Das Projekt setzt sich in den Fächern Englisch, Biologie und Ethik mit der Reproduktionstechnologie und deren Folgen auseinander.

In Englisch werden utopische Romane wie z.B. Huxleys „Brave New World“ erarbeitet, im Kurs Genetik steht die naturwissenschaftliche Betrachtung der Reproduktionsbiologie im Mittelpunkt und in Ethik werden Fragen zu Themen wie Euthanasie, Sterbehilfe und Abtreibung behandelt.

Das Projekt ist für die Jahrgangsstufe 12 konzipiert und schließt an eine Unterrichtsreihe in Ethik der Jahrgangsstufe 11 an.

Die für die Beantwortung der Fragen notwendige Aktualität bieten in besonderem Maße die neuen Medien, das Internet und E-Mail-Kontakte. Sie schaffen die Möglichkeiten, Material zu sichten, aufzubereiten und zu präsentieren. Die geistes- und naturwissenschaftlichen Fachbereiche unterstützen sich beim Übersetzen und Verstehen fachspezifischer Sachverhalte.

### **„Das surfende Klassenzimmer“**

Medienalphabetisierung in der Grundschule durch Einsatz eines Personalcomputers mit Internet-Zugang als fächerübergreifendes Lern- und Informationszentrum

Ernst-Reuter-Schule, Groß-Umstadt

Den Schülerinnen und Schülern der 2. Klasse wird durch die Klassenlehrerin und eine Lehramtsreferendarin in einem fächerübergreifenden, handlungsorientierten Unterricht vermittelt, dass der Einsatz des Computers ein Medium der Wissensbeschaffung und -verbreitung neben anderen (Bücher, Filme etc.) ist.

Dabei soll untersucht werden,

- welche Auswirkungen das Hineinwachsen der Schüler/innen in den Umgang mit dem Internet auf die Rolle der Lehrer/innen, auf das Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis und auf die Beziehung der Schüler/innen untereinander hat
- ob und wenn ja wie sich das Selbstverständnis der Kinder z.B. im Hinblick auf Selbstständigkeit und Selbstdarstellung verändert
- inwieweit die Kinder in der Lage sind, eine kritische Distanz zu dem Medium zu entwickeln
- in welcher Form der Umgang mit konventionellen Wissensquellen beeinflusst wird
- ob der Unterricht - soweit erfahrbar - Einfluss auf den außerschulischen Umgang mit dem Computer hat.



## **„Sprachwelten“**

Wendelinusschule, Groß-Umstadt

Gemeinsam erobern Schüler/innen und Lehrerinnen der Sprachheilschule am Computer neue Sprachräume in den Lern- und Wissensbereichen der Grundschule. In ausgewählten Lerngruppen der Vorklassen und Klassen 1 – 4 werden in Zusammenarbeit mit zwei Referendaren in verschiedenen Unterrichtsfächern und in fächerübergreifenden Lernsequenzen Lernprogramme eingesetzt und erprobt, um die Schüler/innen bei Aufbau, Erweiterung und Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern.

### **Daten zum BLK - Vorhaben**

#### **Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung**

Ein Vorhaben des Landes Hessen in Zusammenarbeit mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Bonn im Rahmen des BLK-Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“.

### **BLK – Förderkennzeichen**

A 667800

### **Laufzeit des Vorhabens**

01.09.1998 - 31.08.2003

### **Durchführung**

Pädagogisches Institut Frankfurt

Gutleutstr. 8 - 12

60329 Frankfurt

Institutsleiter: Heinz Uhlendorf

### **Leitung des Vorhabens**

Manfred König; Pädagogisches Institut Frankfurt

### **Pädagogische Koordination**

Lothar Rockstroh; Pädagogisches Institut Frankfurt

### **Technisches Management**

Gerhard Röhner; Studienseminar Darmstadt

### **Sachbearbeiterin**

Anita Styles; Pädagogisches Institut Frankfurt

### **Weitere Informationen**

Pädagogisches Institut Frankfurt

BLK-Modellvorhaben

„Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung“

Gutleutstr. 8 - 14

60329 Frankfurt

Tel. (069) 242658-15 und 16

Fax (069) 2568-320

[mkoenig@help-pi.f.shuttle.de](mailto:mkoenig@help-pi.f.shuttle.de)

[astyles@help-pi.f.shuttle.de](mailto:astyles@help-pi.f.shuttle.de)

Manfred König

Pädagogisches Institut Frankfurt im

Hessischen Landesinstitut für Pädagogik

Gutleutstraße 8-12

60329 Frankfurt a.M.

Tel. (069) 242658-15

[mkoenig@help-pi.f.shuttle.de](mailto:mkoenig@help-pi.f.shuttle.de)

---

Hans Döbert

## Bericht aus der Arbeitsgruppe

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass die neuen Herausforderungen an Bildung (lebenslanges Lernen, Schlüsselkompetenzen, neue Medien u.a.) auch eine neue Lern- und Lehrkultur sowie ein neues Verständnis von Unterricht erfordern. Die Umsetzung dieser Einsicht in administrative Steuerung, in curriculare und unterrichtliche Praxis ist ein wesentlicher Anspruch sowohl an Bildungspolitik und Bildungsverwaltung als auch an schultägliche Unterrichtsgestaltung und die bestehenden Unterstützungssysteme. Eingeordnet in diesen Kontext wandte sich die Diskussion – so verschieden die Ansatzpunkte, Fragen und Diskussionsbeiträge im einzelnen auch waren – immer wieder zwei Hauptproblemen zu: zum einen der Frage, wie eine andere Lern- und Lehrkultur erreicht werden kann, die es erlaubt, Lehren und Lernen zu modifizieren, und zum anderen, welche Konsequenzen nötig sind, die „best-practice“-Beispiele auf alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis zu übertragen und welche Hemmnisse dem entgegenstehen.

Bei der Suche nach Antworten machte das Impulsreferat von *Annette Czerwanski* deutlich, dass es wesentlich darauf ankommt, Strategien des Wandels, der Veränderung von Lehr- und Lernprozessen über den einzelnen Lehrer und die Einzelschule hinaus, etwa in einer Region, zu identifizieren. Aus internationaler Perspektive haben sich zwei Strategien bewährt: eine konsequente Personalentwicklung, einschließlich der Lehrerfortbildung in Teams, und die Einführung des systemischen Denkens und Handelns von der Administration bis zu den Akteuren der einzelnen Unterrichtsstunde. Dieser eher politisch-administrative Ansatz muss mit einem pädagogisch-fachlichen Systemansatz einhergehen. Dazu sollten, wie auch der Beitrag von *Kerstin Tschekan* verdeutlichte, Schulentwicklungsplanung und didaktisches Training miteinander verbunden werden, um die nötige professionelle Kultur zu erreichen. Die entscheidenden Stichworte heißen dabei Partnerschaft, Kooperation und Dialog, möglichst in einer Bildungsregion. Die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur braucht zudem Ressourcen, vor allem Kraft und Zeit der Lehrkräfte. Das muss künftig genauer bestimmt werden. Dabei zeigt sich schon jetzt, dass vor allem die Aspekte der Personalität (personaler Ansatz), beginnend bei der Persönlichkeit jeder Lehrkraft, der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler sowie des schüleraktiven Lernens durch das

„Cooperative Learning“ wichtige Eckpunkte sein werden. Damit stellte sich auch die Frage geeigneter Unterstützungssysteme, die die Weiterführung begonnener Entwicklungsprozesse in einer Schule oder Region nicht nur sichern, sondern deren Übertragbarkeit auf andere Schulen mit anderen Bedingungen ermöglichen.

Der Gedanke, die Schaffung einer neuen Lern- und Lehrkultur als Bestandteil einer ganzheitlichen Schulentwicklung anzusehen, wurde am Beispiel des Lernens in einer Jenaplanschule (*Dagmar Gottschall, Harald Zeil*) und des projektorientierten „Ganztags“-Lernens (*Renate Buschmann*) konkretisiert. Ausgehend von diesen Beispielen wurde in der Diskussion deutlich, dass die nachhaltige Veränderung von Lernprozessen zwar bei der einzelnen Lehrkraft beginnt, jedoch nur in der Schule insgesamt möglich ist. Als ein dabei pädagogisch wie administrativ weitgehend ungelöstes Problem stellt sich das der sogenannten Seiteneinsteiger für Schulen (Angebotsschulen) dar, die ein besonderes Konzept haben und ein entsprechendes Profil anstreben. Eine gesicherte Erkenntnis hingegen scheint zu sein, dass im Interesse der Entwicklung der Persönlichkeit jeder Schülerin und jedes Schülers das Verhältnis von Lernen bzw. Arbeiten und Präsentation der Ergebnisse systematisch in den Unterricht eingebaut werden sollte. Lernen, vor allem anwendungsbezogenes Lernen ist in hohem Maße soziales Lernen. Ein solcher Lernprozess, der die Ausprägung erforderlicher Sozialkompetenzen einschließt, muss bereits im Kindergarten beginnen. In ihm spielen neben den Lehrkräften auch Partner und Ressourcen außerhalb der Schule eine bedeutende Rolle. Damit stellt sich die Frage, wie unter den Bedingungen veränderter Bildungswirklichkeiten Partner „vor Ort“ stärker in den Lernprozess einbezogen werden können und Öffnung von Schule konkret gestaltet werden kann. Bedenkenswert ist auch das Problem, wie zusätzliche Kompetenzen, eventuell auch zertifiziert, in und um Schule angeboten und vermittelt werden können („Internet-Führerschein“, Sprachdiplome u.ä.).

Auch die Herausforderungen an die Veränderung des Unterrichts und der bisherigen Unterrichtsszenarien durch neue Medien geben Impulse für moderne Lern- und Lehrformen, die Teil einer adäquaten Lern- und Arbeitskultur an der ganzen Schule sein müssen. Die neuen Medien scheinen ein wesentlicher Weg in den fächerübergreifenden und den anwendungsorientierten Unterrichts durch Problemsimulationen zu sein. Sie erfordern und befördern zudem die Schaffung entsprechender regionaler, nationaler und internationaler Netzwerke. Die Nutzung mediengestützter neuer Unterrichtsformen, einschließ-

lich der Förderung einer kritischen Medienkompetenz bei Schülerschaft und Lehrkräften, wird über entsprechende Schul- und Unterrichtskonzepte hinaus die Lehrerausbildung verändern, wie auch der Modellversuch „Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung“ zeigte, den *Manfred König* vorstellte. In Verbindung mit dem schon sichtbaren Paradigmenwechsel in der Lehrerfortbildung, von der Qualifizierung der einzelnen Lehrkraft zu ihrer Qualifizierung in Teams und der der Schule, wird die veränderte Lehrerausbildung ein wichtiges Moment der notwendigen Qualifizierungsoffensive sein. Erforderlich ist darüber hinaus ein Umdenken in Bezug auf das Konzept, die Didaktik und die Organisation von Schule und Unterricht. Das Stichwort heißt „problem-based learning“. Das Beispiel des Modellversuchs „Beratungsbüro in einer Berufsschule“ (*Manfred Klenke*) deutete an, wie Lern-Settings genutzt werden können, in denen Schüler zunehmend reale Aufgaben des „wirklichen“ Lebens lösen. Damit stellt sich nicht nur die Frage der Situativität des Lernens neu, sondern auch die der einer solchen Lernlogik gemäßen Organisation des Lernens. So folgt etwa der weithin bestehende 45-Minuten-Takt des Unterrichts kaum einer begründeten Lernlogik. Der ganze Problemkreis der traditionellen Rhythmisierung von Schulleben und Unterricht scheint damit auf dem Prüfstand zu stehen. Erfahrungen mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht bestätigen offenbar diese Ansätze der Öffnung bisheriger Rhythmisierung.

Als wesentliche Schwerpunkte und Einsichten aus der Diskussion lassen sich zusammenfassend festhalten:

- Die Entwicklung und Verbreitung einer neuen Lern- und Lehrkultur verlangen offenbar die Realisierung eines systemischen Ansatzes, der administrativ-politische und pädagogisch-fachliche Momente in einer Bildungsregion zusammenführt. Dabei müssen Strategien des Wandels, übergreifende wie regionalspezifische, bestimmt und für die Öffentlichkeit transparent beschrieben werden.
- Erfolgversprechend ist die Entwicklung einer zeitgemäßen neuen Lern- und Lehrkultur letztlich nur, wenn sie mit der Gestaltung des inner- und außerschulischen Lebens insgesamt verbunden ist. Sie muss integrativer Bestandteil eines Schulentwicklungskonzepts sein und bedarf solcher Unterstützungssysteme, die begonnene Entwicklungsprozesse nicht nur am Leben erhalten, sondern deren Übertragbarkeit sichern helfen.
- Lernen vollzieht sich überwiegend kontextgebunden. Entscheidende Elemente des Kontextes sind dabei die beteiligten Personen und die jeweilige

Situation. Nicht hoch genug kann daher die Bedeutung des verantwortlichen Einbezugs der Schülerinnen und Schüler, wie auch der Eltern, eingeschätzt werden. Der Entwicklung der einzelnen Lehrerpersönlichkeit wie auch der des Personals einer Schule insgesamt muss gerade im Zuge der Professionalisierung der Lehrerrolle verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

- Erforderlich ist ein Umdenken in Bezug auf Konzept, Didaktik und Organisation von Unterricht (Stichwort: „problem-based learning“). Mit veränderten Lern-Settings müssen Schülerinnen und Schüler vor problembezogene Aufgaben des möglichst „realen“ Lebens gestellt werden. Vor allem sind vielfältige Situationen der Anwendung von Lernen nötig.
- Die Nutzung neuer Medien ist ein wesentlicher Weg in das fächerübergreifende und anwendungsorientierte Lernen durch Problemsimulationen. Sie erfordert zugleich Veränderungen in der Lehrerausbildung, insbesondere in deren zweiter Phase, sowie die Weiterführung des begonnenen Paradigmenwechsels in der Lehrerfortbildung.

Die beschriebenen Schwerpunkte der Diskussion enthielten sowohl Lösungsansätze als auch Problembereiche, die weiter vertieft werden sollten. Deutlich wurde darüber hinaus das Interesse der Diskutanten an einer systematischen Beschäftigung mit Entwicklungen und Erfahrungen aus internationaler Perspektive im Rahmen des Forum Bildung. Als Vorzug der Diskussion wurde angesehen, dass in der Arbeitsgruppe die Sichtweisen und Expertisen von Vertretern unterschiedlicher Bereiche des Bildungswesens (u.a. Schulpraxis - Schüler, Lehrer -, Schulverwaltung, Lehreraus- und -fortbildung, freie Träger, Wissenschaft) zusammengeführt wurden.

Dr. Hans Döbert  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Forschungsstelle Berlin  
Warschauer Strasse 34-38  
10243 Berlin  
Tel. (030) 29336014  
doebert@bbf.dipf.de